



Beschulung von neu in das niedersächsische Bildungssystem zugewanderten Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I

Elke G. Montanari

Unter Mitarbeit von: Burcu Gökçay; Tanja Jeschke

Stiftung Universität Hildesheim
Zentrum für Bildungsintegration
Institut für deutsche Sprache und Literatur
Hildesheim, Juni 2017



ZENTRUM FÜR BILDUNGSINTEGRATION
DIVERSITY UND DEMOKRATIE IN MIGRATIONSGESELLSCHAFTEN

Die Studie wurde gefördert vom Niedersächsischen Kultusministerium, Hannover, 2016/2017.

Inhalt

Inhalt	2
Zusammenfassung	3
I Sprachaneignung und Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche	4
II Forschungsstand	6
III Fragestellung	11
IV Die Studie	12
IV.1 Vorgehen	12
IV.2 Stichprobe	14
IV.3 Ergebnisse	18
V Diskussion	35
VI Ausblick	38
Dank	41
Literatur	42
Impressum	45

Zusammenfassung

Damit neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler (SuS) an Bildung teilhaben können, werden sie in Niedersachsen parallel, teil-integrativ und integrativ beschult. Wie kann eine Beschulung konfiguriert sein, die Integration befördert, Teilhabe am Unterricht umsetzt und bei der das Unterrichtsmedium effektiv angeeignet wird?

Dafür wurden in einer querschnittlichen Pilotstudie 28 SuS und 30 Lehrkräfte und Schulleitungen von sieben Best-Practice-Schulen an unterschiedlichen Standorten in Niedersachsen befragt. Die SuS wurden im Hinblick auf ihren Wortschatz mit einer Schreibaufgabe und einem standardisierten Bildbenennungstest untersucht. Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit einer intensiven Sprachlerneingangsphase. Sie sprechen dafür, dass eine gute Bildungspolitik sich durch flexible Möglichkeiten der Umsetzung kennzeichnet und den Schulen Freiräume schafft.

I Sprachaneignung und Bildung für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche

Der Unterricht für Kinder und Jugendliche, die im schulpflichtigen Alter ohne Deutschkenntnisse oder mit geringer Beherrschung des Unterrichtsmediums in das hiesige Bildungssystem migrieren, stellt eine wichtige Aufgabe für die Schule, für Bildungsinstitutionen, Sprachbildungszentren und Lehrkräfte dar (Albrecht, Müller & Wenzel, 2015). Es gilt, das den Kindern und Jugendlichen vollumfänglich zustehende Recht auf Bildung umzusetzen (UNCRC, 1989). Eine zentrale, aber nicht die einzige Voraussetzung dafür ist, die Aneignung der deutschen Sprache durch geeigneten Unterricht zu ermöglichen und die Teilhabe der SuS am Unterricht zu sichern.

Dafür stellt das Land Niedersachsen zusätzliche Lehrerstunden zur Verfügung, deren Verwendung durch den Erlass „Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache“ (Teilhabeerlass) geregelt ist. Sprachlernklassen (SLK) bzw. in berufsbildenden Schulen Sprachförderklassen (SFK) fassen die SuS altersübergreifend zusammen und unterrichten sie in der deutschen Sprache, vorzugsweise mit Inhalten, die im regulären Unterricht auf dem Lehrplan stehen. Ziel ist es, möglichst viele der SuS der Sprachlernklassen zeitnah, in der Regel nach maximal einem Jahr, in eine reguläre Klasse der jeweiligen Schule einzugliedern. Der Teilhabeerlass sieht weiterhin „Förderkurse Deutsch als Zweitsprache“ bzw. Förderunterricht nach Bedarf vor; die dafür nötigen Lehrerstunden werden ebenfalls vom Land Niedersachsen zur Verfügung gestellt (Albrecht et al., 2015).

Was bisher noch aussteht, ist eine Diskussion und Reflexion darüber, welche didaktischen Ziele und Kriterien für Bildungserfolg durch die Beschulung von neu zugewanderten SuS anzulegen sind und in welchen Modellen innerhalb welchen Zeitrahmens diese Ziele für Lehrkräfte und SuS effizient und effektiv erreicht werden können.

Die vorliegende deskriptive und querschnittliche Pilotstudie von Best-Practice-Ansätzen im Auftrag des Niedersächsischen Kultusministeriums soll durch Befragung und Kontakt mit der schulischen Praxis Erkenntnisse darüber gewinnen, welche Ziele Lehrkräfte und SuS bisher verfolgen und welche differenzierten Vorteile und Schwierigkeiten mit spezifischen Beschulungsformen verbunden sind, insbesondere in der Differenzierung von separierender und inkludierender Beschulung. Für die Bildungspolitik soll die Studie in einer Transferperspektive Handlungsempfehlungen und Diskussionsansätze für Beschulungsformen für neu zugewanderte SuS

liefern. Sie ist bewusst schlank gehalten, um aktuelle Ergebnisse in den derzeitigen politischen Diskussionsprozess einbringen zu können und um drängende Handlungsbedarfe und Entscheidungen zu bereichern (Montanari, 2015).

II Forschungsstand

Seiteneinsteiger werden SuS genannt, die im schulpflichtigen Alter unmittelbar aus ihren Heimatländern kommen und in Deutschland eine Schule besuchen müssen (Dickopp, 1982). Mit größerer Realitätsnähe der Definition wird diese Bezeichnung für SuS verwendet, die erst im Alter von sechs Jahren oder später nach Deutschland und damit ins deutsche Bildungssystem gekommen sind (Ahrenholz & Maak, 2013). Synonym wird die Bezeichnung *zugewanderte, schulpflichtige SuS* (Holling, 2007; Montanari, 2016) eingesetzt.

Die Beschulungsformen für Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger können im Grundmuster wie folgt systematisiert werden:

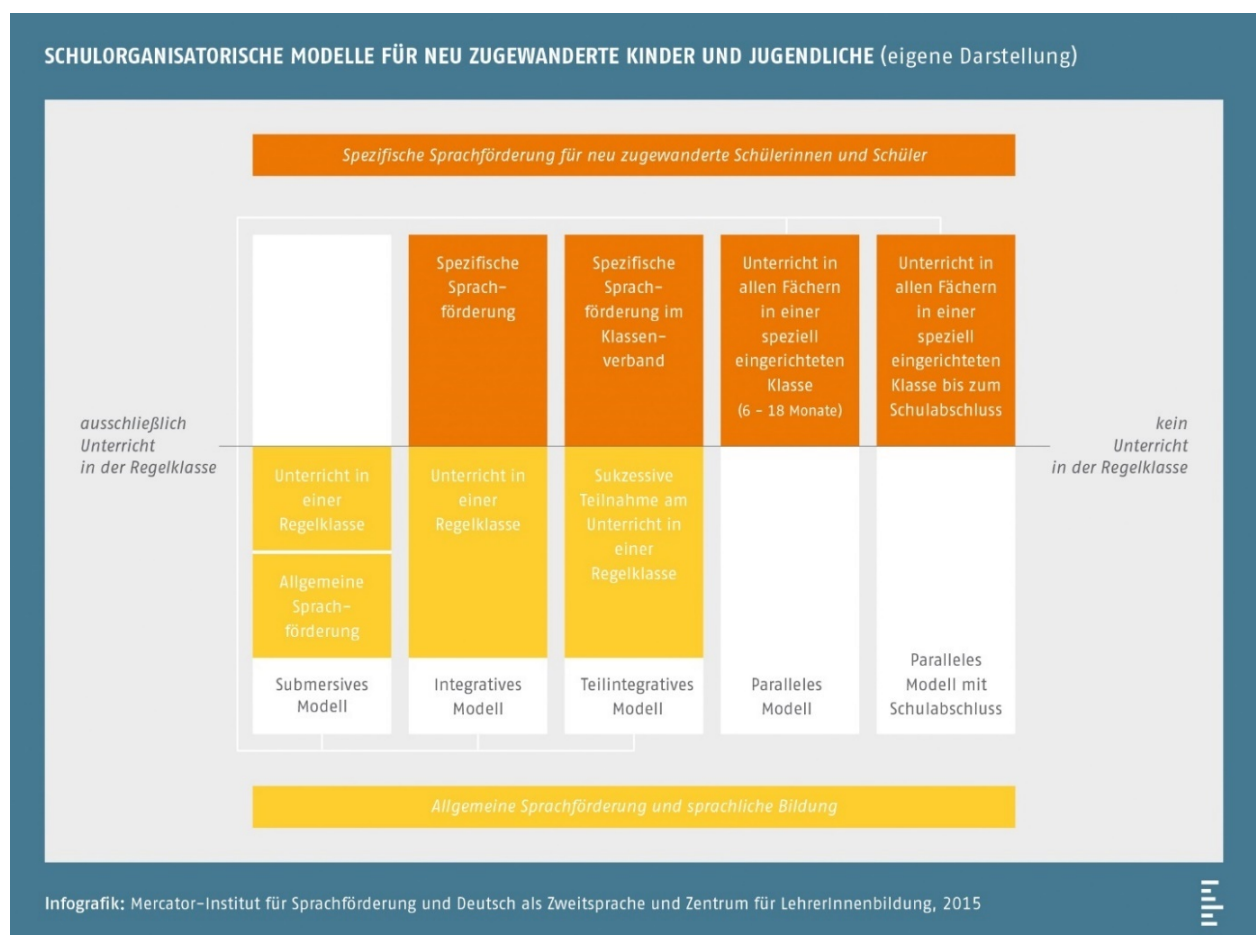


Abbildung 1: Beschulungsmodelle (Massumi et al., 2015; S. 45)

Ein *submersives Modell* kombiniert den Unterricht in der Regelklasse mit einer allgemeinen Sprachförderung aller SuS, ohne jedoch eine spezifische Sprachförderung vorzusehen; dagegen

kombiniert ein *integratives Modell* eine spezifische Sprachförderung mit dem Unterricht in der Regelklasse. *Teilintegrative Modelle* gehen von zwei Lerngruppen aus: Die SuS gelangen dabei sukzessive von einem hohen Anteil des Lernens mit spezifischen Sprachförderinhalten zu einem Übergang in das Lernen in Regelklassen. Sie können nach Schulfächern ihren Übergang in die Regelklasse auswählen, z. B. Sport, Kunst als erste Fächer des Übergangs; oder sie orientieren sich an Stärken, z. B. Fremdsprachen, die sie beherrschen. Parallele Modelle sehen Lernphasen in separierten Lernumgebungen vor, die unterschiedlich lange andauern und dann abrupt oder graduell zu einer ausschließlichen Beschulung in Regelklassen führen. Sie werden u. a. als Auffangklassen oder Sprachlernklassen durchgeführt, in denen SuS über den Schuljahresreturn gemeinsam beschult werden, um zu Beginn eines neuen Turnus, z. B. nach den Ferien, in die Regelklasse überzutreten. Mehrsprachige Modelle werden in dieser Übersicht leider nicht erfasst.

Eine Beschulung, bei der SuS sofort und ohne weitere Unterstützung in die Regelklasse kommen, wie es das submersive Modell vorsieht, ist eher selten, aber auch anzutreffen. Dies ist u. a. der Fall, wenn an einem Schulstandort nur sehr wenige neu zugewanderte SuS eingeschult werden oder wenn alle Sprachlernklassen bereits voll besetzt sind. Terminologisch ist zu hinterfragen, ob die Verwendung des nicht wertfreien Ausdrucks „submersiv“ glücklich ist, da er die Metapher des Untertauchens in Abgrenzung zu Immersionsansätzen kritisch reflektiert.

In einer weiter ausdifferenzierten Darstellung unterscheidet das BiSS-Themencluster „Seiteneinstieg ins deutsche Schulsystem“ fünf Haupttypen der Beschulung:

- a) die der Regelklasse vorgeschaltete Vorbereitungsklasse (was dem vorher genannten parallelen Modell entspricht),
- b) die Vorbereitungsklasse mit integriertem Fachunterricht,
- c) Teilintegration (analog bei Massumi et al., 2015),
- d) Vollintegration mit oder ohne DaZ-Förderung und
- e) ausschließliche separierte Beschulung im Parallelmodell.

(Ahrenholz, Fuchs & Birnbaum, 2016)

Jede dieser Haupteinteilungen hat weitere Abstufungen der zusätzlichen Förderung im Regelunterricht oder zusätzlicher Angebote. Diese Darstellung erfasst Varianten, die die Schulen im Rahmen der länderseitigen Rahmenbedingungen und der lokalen Voraussetzungen und Ressourcen differenziert nutzen, detaillierter als die vorherige Darstellung, die dafür aber die systematischen Komponenten hervorhebt.

An die Übergänge zum Unterricht in der Regelklasse stellen sich didaktische, biografische und organisatorische Herausforderungen. Ein Übergangsmanagement muss einerseits sichern, dass SuS in Lerninhalten und Lehr-Lernformen auf die Zielklasse vorbereitet sind. Gleichzeitig müssen Sozialkontakte in der neuen Klasse aufgebaut werden, damit die Schülerin bzw. der Schüler eine Position im Klassengefüge einnehmen kann. Ein Übergang muss auch mit den Gegebenheiten an der Schule vereinbar sein: So ist nicht immer gewährleistet, dass die gleiche Schule weiter besucht werden kann, sodass u. U. ein Schulwechsel erforderlich ist.

Grundsätzlich ist abzuwägen, welche Vorteile und Chancen die jeweiligen Beschulungen bieten, z. B. für die spezifische Lernenden-Orientierung, unter welchen Voraussetzungen und für welche Zielgruppe. Ebenso ist abzuwägen, welche Nachteile sich darstellen; so sind die Vorteile der schnellen gemeinsamen Beschulung, z. B. der Peer-Input, gegen Schwierigkeiten abzuwägen. So kritisieren Jungkamp & John-Ohnesorg (2016) die separierende Beschulung als Exklusion, die nicht mit einer inklusiven Schule vereinbar sei. Aufgrund der bislang geringen Forschungslage führen sie an, dass „nicht davon ausgegangen werden kann, dass mit einer exklusiven Sprachförderung in Vorbereitungsklassen geflüchteten SuS tatsächlich die besten Bildungs- und Entwicklungschancen geboten werden“ (ebd.).

Die schnelle Aufnahme in eine reguläre Klasse hat den Vorteil, dass die SuS von Anfang an sehr intensiv der deutschen Sprache begegnen und Unterstützung von ihren deutschsprachigen Mitschülerinnen und Mitschülern erhalten können (Albrecht et al., 2015). Bei einer Beschulung in Regelklassen ist die Integration schneller und besser zu erreichen, wohingegen SuS in separierenden Settings im Schulalltag, wie Willkommensklassen, schnell „vergessen“ und nicht in schulinterne Aktivitäten einbezogen würden; das Fehlen von Curricula wird kritisiert und der Sprachaneignungserfolg bezweifelt, so das Ergebnis einer Lehrerbefragung an 13 Berliner Grundschulen (Karakayali et al., 2017). Dagegen wird argumentiert, dass Sprachlerngruppen enorme Vorteile bieten, wenn es darum geht, traumatisierte SuS zu unterrichten. Sie finden dort einen Ort unter Gleichgesinnten, der ihnen einen Schon- und Schutzraum bietet (vgl. Kleiner, 2015). In mehreren Bundesländern sind inzwischen Curricula erarbeitet worden, in Niedersachsen 2016 als curriculare Vorgaben für den Unterricht Deutsch als Zweitsprache.¹

Neben der systematisierenden Darstellung nach Schulmodellen gibt es sowohl aus konzeptioneller als auch aus praktischer Sicht offene Fragen der Einordnung und Abgrenzung zu anderen Modellen. Das Modell der durchgängigen Sprachförderung (Gogolin & Lange, 2011) postuliert

¹ <http://www.nibis.de/uploads/2ddl/2016-09-09-cv-daz.pdf>

die integrierte sprachliche Förderung in allen Fächern und im Alltag, wäre damit also in den obigen Kategorien als submersiver Ansatz zu sehen, obwohl natürlich ein pädagogisches „Untertauchen“ vermieden werden soll. Dem wird dadurch entgegengewirkt, dass in den Schulen Heterogenität reflektiert, Förderung intensiv in den Unterricht einbezogen und bei Bedarf durch additive flankierende Fördermaßnahmen ergänzt wird (Gogolin, 2016).

Im Bundesland Niedersachsen regelt der Runderlass „Förderung von Bildungserfolg und Teilhabe von Schülerinnen und Schülern nichtdeutscher Herkunftssprache“ vom 1.7.2014 die Beschulung von neu zugewanderten SuS. Er sieht u. a. vor, dass der „systematisch[e] Spracherwerb in Deutsch als Zweitsprache den Schülern und Schülerinnen [ermöglicht], zunehmend fach- und bildungssprachliche Handlungsfähigkeit in Mündlichkeit und Schriftlichkeit zu erwerben“ (RdErl des MK 2014: 3.2). Der Teilhabeerlass gibt das Erreichen der Niveaustufe A1 des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens (GER) als Ziel vor; als anstrebenswert wird Stufe B1 vorgesehen (ebd.: 3.2).

Der Unterricht in der Sprachlernklasse dient vorrangig dem Erwerb und der Erweiterung der deutschen Sprachkenntnisse und bereitet auf den Übergang in die Regelklasse vor. Innerhalb der Eingewöhnungs- und Beobachtungsphase werden die individuellen Bildungsvoraussetzungen und das vorläufige Bildungsziel ermittelt.

(Runderlass Förderung von SuS nichtdeutscher Herkunftssprache (Teilhabeerlass):
3.2.2)

Weiter ist eine Verzahnung mit dem Regelunterricht formuliert, die sukzessive ausgeweitet werden soll; zunächst in musisch-kulturellen und praxisbezogenen Fächern sowie im Sportunterricht. Dies schließt auch die Eingliederung in Arbeitsgemeinschaften (AG) und Ganztagsangebote mit ein (vgl. ebd.: 3.2). Die Einrichtung von Lerngruppen zur Aneignung der sprachlichen Voraussetzungen und zur Vorbereitung der Teilnahme am regulären Unterricht ist in reduzierter Klassenstärke und bis zu einer Dauer von regulär maximal einem Jahr möglich. Die Gruppengröße soll eine Anzahl von 16 SuS nicht übersteigen; SuS mit Alphabetisierungsbedarf werden doppelt gezählt. Die im Teilhabeerlass vorgeschriebenen Voraussetzungen für Lehrkräfte sehen vor, dass diese über eine Qualifizierung in Deutsch als Zweitsprache verfügen. Dass dies aufgrund des hohen Bedarfs nicht an jeder Schule umgesetzt werden kann, ist bekannt (Cornely Harboe et al., 2016).

Nach der Eingliederung in die Regelklasse sind bei Bedarf anschließende Fördermaßnahmen in Form von „Förderkursen Deutsch als Zweitsprache“ möglich (RdErl des MK, 2014: 3.3). Im Rahmen „Besonderer Sprachförderkonzepte“ (RdErl des MK, 2014: 3.5) können darüber hinaus von Schulen spezifische Sprachförder-, integrationsfördernde und interkulturelle Konzepte erarbeitet werden, für deren Umsetzung zusätzliche Lehrerstunden beantragt werden können. Über deren Verwendung entscheidet die Schulleitung eigenverantwortlich.

Mit erheblich größerem Aufwand, als es hier möglich ist, kann sich das Projekt *Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe, Neu zugewanderte SuS und Sprache im Fach* (EVA-Sek) der Evaluation der Beschulung von neu zugewanderten SuS widmen, das 49 Schulen untersucht (Ahrenholz, Ohm & Ricart Brede, 2017). Von Februar 2015 bis Dezember 2017 begleitet es in einer formativen Evaluation Sprachfördermaßnahmen für neu zugezogene Kinder und Jugendliche; es wird im Kontext der Bund-Länder-Initiative „Bildung durch Sprache und Schrift“ (BiSS) vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert. Der Vorteil der vorliegenden Studie ist die Spezifik für Niedersachsen und die Orientierung an Schulen, die bereits über vertiefte Erfahrungen in diesem Feld verfügen, sodass eine inhaltliche Reflexion bei hoher Professionalität möglich ist.

Die Forschungslage zu Biografien, Lernbedarfen und Lernprozessen neu zugewanderter SuS ist dünn; die SuS zeichnet eine sehr große Vielfalt der Mehrsprachigkeit sowie der Beschulungserfahrungen aus. Sie teilen den Aneignungsbedarf des neuen Unterrichtsmediums in der Bildungs- und Fachsprache. Gemeinsam mit Peers, Lehrpersonen und Eltern teilen sie die Erfahrung eines *Cultural Clash* unterschiedlicher Formen des Unterrichts, Lehrens und Lernens, den es von SuS und Lehrpersonen zu meistern gilt und der bis auf die Frage, wie schriftliche Multiplikation durchgeführt wird, heruntergebrochen und bearbeitet werden muss.

III Fragestellung

Die Studie hat das Ziel, Ansätze und Erkenntnisse für die kritische Reflexion und Konzipierung von Bildungsmaßnahmen zu liefern. Aus der grundsätzlichen Ausrichtung heraus, Stärken und Schwierigkeiten von Beschulungsmodellen dort zu untersuchen, wo bereits Erfahrungen vorliegen und die *Kinderkrankheiten der Implementierung* bereits gemeistert sind, ergab sich der Ansatz, Best-Practice-Schulen zu betrachten. Wie gut ermöglichen es die Institutionen und die Beschulungsformen, am Unterricht teilzuhaben? Können Bildungsbiografiecluster der Sprachaneignung erfasst werden? Welche Beschulungsmodelle, die bereits praktiziert werden, sind geeignet, und welche Stärken zeigen sie? Darüber hinaus sollen Problemfelder angezeigt werden, die es zu lösen gilt.

Insbesondere werden wir betrachten:

- I. Sprachenaneignung des Unterrichtsmediums, Faktoren und Sprachenbiografiecluster;
- II. Unterrichtliche Wirksamkeit, das Erreichen von Lernzielen und Partizipation im Vergleich vorwiegend paralleler, ausgewogener und vorwiegend integrativer Beschulung;
- III. Umgang mit Heterogenität: Mehrsprachigkeit und Binnendifferenzierung.

IV Die Studie

IV.1 Vorgehen

Auf der Ebene der Individuen SuS sowie Lehrkräfte werden wir Lehr-Lernsituationen im Unterricht untersuchen und die Institution, operationalisiert durch Befragungen der Schulleitungen, in den Blick nehmen (Ditton, 2000). Dafür wurden Schulen gesucht, die bereit waren, Erhebungen aus Sicht sowohl der SuS als auch der Lehrkräfte zu ermöglichen.

In der Konzeption stellt sich die Frage nach der zu untersuchenden Schulstufe und ihren Besonderheiten. Während vor allem in den frühen Klassen der Primarstufe eine Beschulung mit den Schulnovizen üblich ist und der Schrifterwerb gemeinsam, wenn auch unter sehr unterschiedlichen Voraussetzungen, durchlaufen wird, ist der Wissensvorsprung der bereits über eine Schulstufe lang hier beschulten SuS gegenüber neu zugewanderten SuS manifest und beträgt mehrere Schuljahre. Gleichzeitig bietet die Sekundarstufe I die Möglichkeit, mehrere Schuljahre in diesem Schulsystem zu verbringen und sich das Unterrichtsmedium in Mündlichkeit und Schriftlichkeit, die Bildungssprache und die Fachinhalte anzueignen. Damit unterscheiden sich Lehr-Lern-Situationen in der Sekundarstufe I einerseits von den Bedarfen und Möglichkeiten in der Primarstufe, andererseits von den besonderen Herausforderungen der letzten Schuljahre und der berufsbildenden Schule. Dies macht die Sekundarstufe I zu einem besonders interessanten Forschungs- und Transferfeld, da die schulischen Herausforderungen vorhanden sind und gleichzeitig Lehrkräften und SuS noch ein längerer Beschulungszeitraum zur Verfügung steht, um sie zu bewältigen. Daher werden Lehrpersonen und SuS an allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs der Klassenstufen 5 bis 8 in den Fokus gestellt.

Mit den Lehrpersonen und Schulleitungen werden leitfadengestützte Interviews und Gruppendiskussionen geführt, da insbesondere in Gruppendiskussionen Positionen gegenübergestellt und reflektiert werden können. Beides wurde durch vorab geschulte Forschungsassistenten, Studierende der Stiftung Universität Hildesheim, durchgeführt. Die Gespräche wurden persönlich in den Schulen oder telefonisch geführt und unter Berücksichtigung des Datenschutzes audioaufgezeichnet, transkribiert und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet.

	Interview Lehrpersonen Regelklasse	Interview Lehrpersonen Sprachlernklasse	Gruppendiskussion mit mehreren Teil- nehmenden
Sprachförderklassen/vorwie- gend separierend mit inklu- dierenden Elementen	5	12	3
Vorwiegend inkludierend mit separierenden Elementen	4	2	
Summe	9	14	3

Tabelle 1: Übersicht der Befragungsformen

Der Unterricht wurde teilnehmend von mehreren Forschungsassistenten über einen Tag pro Schule beobachtet und schriftlich dokumentiert.

SuS von fünf der sieben einbezogenen Schulen wurden in einem standardisierten Interview zu ihrer Biografie, ihren Lernbedarfen, ihren Interessen und ihrer Unterrichtsbeteiligung befragt. Außerdem wurde ihr Wortschatz mit einem standardisierten Bildbenennungstest (WWT 6-10) erfasst (Glück, 2011). Eine Schreibaufgabe (Tulpenbeet), als Erzählung nach Abbildungen, wurde erhoben, die mit der Profilanalyse (Grießhaber, 2005) auf syntaktische Komplexität und Sprachstand und mit dem Tulpenbeet-Analyseraster auf Erzählerwerb sowie auf lexikalische Komplexität analysiert wird.

Tulpenbeet² ist ein Verfahren zur Bestimmung des individuellen Sprachstands im Bereich Text- und Erzählkompetenz und wurde im Rahmen des Programms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig) für SuS in den Klassenstufen 4 bis 6 entwickelt. Die Durchführung dauert ungefähr eine halbe Stunde. Es dient als diagnostisches Instrument für Lehrkräfte, um den Sprachstand von Kindern mit Migrationshintergrund aufgegliedert in Teilkompetenzen darstellen zu können (Gantefort & Roth, 2008).

Tulpenbeet besteht aus einer Folge von Abbildungen, die in fünf aufeinander folgenden Zeichnungen je ein Ereignis zeigen. Die SuS sollen mit dem Impuls der Bilder einen erzählenden Text verfassen. In den ersten beiden Darstellungen ist ein Vater zu sehen, der ein Foto von seinen beiden Kindern in einem Park auf der Bank machen möchte. In Bild Nummer 3 ist ein Fragezei-

² Folgender Abschnitt entstand unter Mitarbeit von Charlotte Tiltsch, Paula Schimpf und Sara Barth.

chen zu erkennen. In den darauffolgenden Zeichnungen ist zu sehen, wie der Vater im Tulpenbeet liegt und die Kinder ein Foto von ihm machen. Die Probanden müssen versuchen, den Grund für den Sturz ins Tulpenbeet schriftlich darzustellen (Gantefort & Roth, 2008). Die Auswertung der Texte erfolgt hier durch die Profilanalyse (Grießhaber, 2005) sowie durch die Maße TTR (Type-Token-Relation) und MTLD (Measure of textual lexical diversity) für lexikalische Vielfalt (Treffers-Daller & Korybski, 2015).

Der Bildbenennungs- und Wortverständnistest WWT 6-10 (Glück, 2011) erfasst den rezeptiven und den produktiven Wortschatz mit 95 Items (26 Substantive; 23 Oberbegriffe, die ebenfalls Substantive sind; 23 Verben; 23 Adjektive). Für den rezeptiven Testteil werden diejenigen Items, die im produktiven Teil nicht benannt wurden, erneut abgeprüft: ähnlich wie bei dem Peabody Picture Vocabulary Test PPVT (Dunn & Dunn, 2007) werden vier Fotos gezeigt, aus denen das richtige ausgewählt werden soll: „Zeige auf ‚Klinge‘“. Das Abbruchkriterium ist erfüllt, wenn fünf Bilder in Folge nicht benannt werden konnten. Im vorliegenden Fall wurde der WWT 6-10 nur in der deutschsprachigen Version eingesetzt.

IV.2 Stichprobe

Der Fokus der Studie liegt darauf, sinnvolle Formen der Beschulung unter guten Bedingungen herauszufinden. Daher wurde die Stichprobe danach ausgewählt, ob die betreffenden Schulen über Erfahrungen, hohe Motivation und Erfolgserlebnisse in der Beschulung von neu zugewanderten SuS verfügen. Das Kultusministerium war dabei behilflich, den Kontakt zu den entsprechenden Schulen herzustellen.³ Die Schulen wurden angesprochen und um ihre Mitarbeit gebeten.

Sieben Schulen der Schulformen Kooperative Gesamtschule (KGS), Integrierte Gesamtschule (IGS), Realschule (RS) und Gymnasium konnten gewonnen werden. Leider konnte trotz umfangreicher Bemühungen aus schulinternen Gründen keine Datenerhebung in einer Hauptschule

³ Wir danken Herrn Dr. Andreas Müller, Kultusministerium Niedersachsen, für Beratung und Unterstützung sowie die Kontaktierung der Schulen.

(HS) erfolgen. Wir führten Interviews und Gruppendiskussionen mit 30 Lehrpersonen. Die Schulen wurden so ausgesucht, dass eine Bandbreite paralleler, teilintegrativer und integrativer Beschulung in mehreren Schulformen erreicht wird.

In der *parallelen Beschulung* werden die SuS in einer Sprachlernklasse nach Bedarf unterrichtet, in der Regel zwischen 6 und 18 Monate. Die Klassengröße umfasst 8–16 Personen, in den hier beobachteten Schulen 12–16 SuS. Wenn die Schülerin/der Schüler weit genug vorangeschritten ist, beginnt eine Phase der Hospitation in der Regelklasse, die sukzessive ausgedehnt wird. Die Hospitationsphase dauert je nach individuellen Bedarfen ca. zwischen einem Monat und vier Monaten. Die Lehrkräfte der Sprachlernklassen, der Regelklassen und die SuS entscheiden gemeinsam den Zeitpunkt für den vollständigen Übergang in die Regelklasse. Die Schulen wenden den sukzessiven Übergang in die inkludierende Beschulung unterschiedlich an.

Aus schulorganisatorischen Gründen sehen sich einige Schulen bei der teilintegrativen Beschulung einem erhöhten Aufwand gegenüber, wenn SuS zu unterschiedlichen Zeiten die Regelklasse und zu anderen Zeiten die Sprachlernklasse besuchen und gleichzeitig die Anwesenheit der SuS über den gesamten Schultag gesichert und dokumentiert werden soll. Dieses Problem besteht auch bei der integrativen individuellen Beschulung an der Schule (s. u.) und wird durch umfangreiche Listen und Laufzettel gelöst. Daher entschieden sich vier Schulen in unserem Korpus für eine vorwiegend parallele Beschulung, die von einer teilintegrativen Übergangsphase unterschiedlicher Dauer, von einem Monat bis zu vier Monaten, abgelöst wird.

In der *integrativen Beschulung* mit Förderangebot werden einer Regelklasse mit der Klassenstärke 25–30 weitere Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger zugeordnet. Sie nehmen dort am Unterricht teil. Für sechs Unterrichtsstunden pro Woche werden sie alternativ zum Regelunterricht gemeinsam mit anderen Sprachlern-SuS in einer 6–12 SuS umfassenden Lerngruppe beschult (zwei Schulen).

An einem weiteren Standort werden die Lernenden von Anfang an einer Regelklasse zugewiesen, in der sie mindestens die Fächer Sport, Kunst und Englisch (also sechs Unterrichtsstunden) besuchen, und erhalten darüber hinaus Sprachförderangebote in einer jahrgangsübergreifenden Sprachwerkstatt. Die SuS erhalten dort Unterstützung, Beratung und Selbstlernmaterial sowie Unterricht. Parallel dazu besuchen sie einen sukzessiv ansteigenden Anteil an Unterricht in der Regelklasse, der von zunächst ca. sechs Unterrichtsstunden im Verlauf von ungefähr 10–18 Monaten auf den gesamten Regelunterricht ausgedehnt wird. Da bei diesem *teilintegrativen Vorgehen* sehr starke Anteile sowohl integrativen als auch parallelen Unterrichts vorhanden sind, haben wir dieses Modell *ausgewogen* genannt (eine Schule).

	Kooperative Gesamtschule	Integrierte Gesamtschule	Realschule	Gymnasium
Sprachförderklassen/ vorwiegend parallel mit integrativen Elementen	1	2	1	
Ausgewogen (teilintegrativ)				1
Vorwiegend integrativ mit parallelen Elementen			1	1
Summe	1	2	2	2
				$\Sigma = 7$

Tabelle 2: Teilnehmende Schulen nach Schulformen

Bei den vier Schulen mit Sprachförderklassen und vorwiegend paralleler Beschulung konnten wir mit 19 Unterrichtenden sprechen. An den zwei Schulen mit sofortiger Beschulung der SuS im Regelunterricht, wobei sie zusätzlich sechs Unterrichtsstunden pro Woche für Förderangebote vorsehen, führten wir Gespräche mit sechs Lehrkräften. Fünf Lehrerinnen und Lehrer konnten im ausgewogenen Beschulungsmodell gewonnen werden.

	Kooperative Gesamtschule	Integrierte Gesamtschule	Realschule	Gymnasium
Sprachförderklassen/ vorwiegend parallel mit in- tegrativen Elementen	4	8	7	
Ausgewogen (teilintegrativ)				5
Vorwiegend integrativ mit parallelen Elementen			4	2
Summe	4	8	11	7
				$\Sigma = 30$

Tabelle 3: Befragte Lehrpersonen inkl. Schulleitungen und Koordinatoren

Die in den Sprachlernklassen eingesetzten und in der Stichprobe befragten Lehrpersonen verfügen über mehrjährige Berufserfahrung, Zusatzqualifikationen in Deutsch als Zweitsprache und/oder eine förderpädagogische Ausbildung. In den Fällen, in denen keine Zusatzqualifikation oder förderpädagogische Ausbildung vorlag, wurde eine eigenaktive Vorbereitung durch

Hospitationen und kollegiale Kontakte gesucht, wie sie auch in der Forschungsliteratur beschrieben wird (Frenzel, Niederhaus, Peschel & Rütger, 2016).

Neben unterschiedlichen kulturellen und lebensweltlichen Prägungen divergieren neben dem Alter und den Bildungserfahrungen die fachlichen und sprachlichen Vorkenntnisse der SuS. Die jüngsten SuS sind zehn Jahre alt, die ältesten 17 Jahre. Darüber hinaus gaben alle Lehrenden an, dass sie neu zugewanderte SuS haben, die als Analphabeten in ihre Klassen gekommen sind. Zum Teil sind diese auch nicht in ihrer Muttersprache alphabetisiert. Die Verteilung der Herkunftsländer und Erstsprachen weist ebenfalls eine große Vielfalt auf.

Ein weiterer Heterogenitätsfaktor ist die Beschulung im Herkunftsland bzw. die bisherige Schulsozialisation. Auch hier finden sich innerhalb der einzelnen Klassen Unterschiede, zwischen SuS mit kontinuierlichem, aber durch die Flucht unterbrochenem Schulaufenthalt, bis zu SuS, die noch überhaupt keine Schulerfahrungen haben.

	Kooperative Gesamtschule	Integrierte Gesamtschule	Realschule	Gymnasium
Sprachförderklassen/vorwiegend separierend mit inkludierenden Elementen	3	10	4	
Ausgewogen				4
Vorwiegend inkludierend mit separierenden Elementen			7	
Summe	3	10	11	4
<p>$\Sigma = 28$, Mädchen $\Sigma = 8$</p> <p>Alter 10–17 Jahre, $M_{\text{Alter}} = 13,7$ Jahre (SD = 1,8 Jahre)</p> <p>Beschulung 1–22 Monate, $M_{\text{Besch}} = 10,1$ Monate (SD = 5,1 Monate)</p> <p>Sprachen der SuS: Arabisch, Dari, Deutsch, Englisch, Griechisch, Kurdisch, Italienisch, Mazedonisch, Lettisch, Russisch, Serbisch, Twi</p> <p>Englischkenntnisse: 14 SuS</p>				

Tabelle 4: Stichprobe Schülerinnen und Schüler

Für die Analyse der Verwendung des Kurdischen wurden elf SuS beobachtet, die Kurdisch als Erstsprache sprechen. Sie stammen aus Syrien und dem Irak, wo sie auch geboren sind.

IV.3 Ergebnisse

Sprachenaneignung des Unterrichtsmediums, Faktoren und Sprachenbiografiecluster

Separierende Lernumgebungen haben spezifische Möglichkeiten, die Aneignung von Sprache gezielt zu fördern. So können Syntax und Morphologie lerner geeignet didaktisch modelliert werden; der Unterricht kann sich auf die Sprache konzentrieren; da alle SuS noch im Aneignungsprozess befindlich sind, ist es einzelnen SuS leichter möglich, sich zu äußern, Lernerfolge zu sehen und sich inmitten einer ähnlichen Lerngruppe zu bewegen, u. v. m. Den vielen Vorzügen steht entgegen, dass ein informeller Kontakt zu Peers, die die deutsche Sprache als Erstsprache sprechen, nur außerhalb der separierenden Lernumgebung möglich ist.

In der Regelklasse dagegen befinden sich die Lernenden in einer sprachlichen Umgebung, die von ein- und mehrsprachigen L1-Sprechern der Unterrichtssprache Deutsch geprägt ist. Fachliche Inhalte werden in der zu lernenden Sprache behandelt, die Anregungen sind vielfältig und komplex. Die gesamte Kommunikation findet in der Unterrichts- und Bildungssprache statt. Die Möglichkeiten, in der Regelklasse auf einzelne Lernende einzugehen, sind jedoch u. a. dadurch begrenzt, dass große Lerngruppen vorliegen und der Fachstoff bearbeitet werden muss.

Im Bildbenennungstest ergab sich über alle SuS ein Mittelwert für den rezeptiven Wortschatz (Verständnis) von 48,4 Items (SD = 13,3) von insgesamt 95, die erfragt wurden. Die SuS in der vorwiegend integrativen Beschulung in der Regelklasse erlangten einen rezeptiven Mittelwert von $M = 40,8$ (SD = 7,3), also einen leicht niedrigeren Wert als die SuS, die in Sprachlernklassen beschult wurden, ($M = 50,8$, SD = 14,0), der marginal signifikant ausfällt: $t(26) = 1,79$; $p = 0,084$. Für die expressive Testung zeigt der Mittelwert von nur 9,7 Items (SD = 11,4), dass die Bildbenennung vielen SuS noch sehr schwerfiel, der expressive Test von 14 SuS, also der halben Stichprobe, abgebrochen wurde und daher nicht gut ausdifferenziert ist.

Bei der Betrachtung der Schreibaufgaben zeigt sich über alle Texte eine mittlere Profilstufe (Grießhaber, 2005) von $M = 1,46$ (SD = 0,889), für die SuS in der integrativen Beschulung ein Mittelwert von $M = 1,0$ (SD = 0,6).⁴ Der mittlere Textumfang aller SuS liegt bei 55,1 Wörtern (SD = 20,2), bei integrativer Beschulung bei 51,1 Wörtern (SD = 12,3). Dagegen ist die lexikalische Vielfalt

⁴ Die Profilstufen sind kategoriale Maße; der Wert liefert also eine Angabe darüber, wie sich die SuS auf Profilstufen verteilen.

bei integrativer Beschulung im Mittel leicht erhöht: über alle SuS zeigt sich ein mittlerer MTLD-Wert von 51,2 (SD = 20,7), bei integrativer Beschulung dagegen 54,1 (SD = 19,9); ähnlich ist die Type-Token-Relation, die für alle SuS im Mittel 0,61 zeigt (SD = 0,1) und für integrativ beschulte SuS ein Mittel von 0,71 (SD = 0,08) ergibt.

Die Ergebnisse der rezeptiven Tests zeigen, dass ein grundsätzliches Wortverständnis angeeignet wurde. Zum Vergleich: Bilinguale Kinder, die in Deutschland aufgewachsen sind und ähnlich lange (bis zu 18 Monate) in Deutschland beschult wurden, weisen in der zweiten Klassenstufe einen durchschnittlichen Rohwert von 83,0 Items (SD = 8,2) in der Schulsprache Deutsch im WWT 6–10 auf; das mittlere Ergebnis der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen ($M = 48,3$; $SD = 13,3$; s. o.) liegt damit mehr als zwei Standardabweichungen unter dem mittleren Ergebnis der bilingualen, autochthonen SuS mit ähnlicher Beschulungsdauer in Deutschland. In der ersten Klassenstufe liegt der Mittelwert der in Deutschland aufgewachsenen bilingualen Kinder bereits bei 77,1 (SD = 13,6) (Montanari et al., 2015). Die Ergebnisse der neu zugewanderten SuS liegen damit, selbst verglichen mit den Testergebnissen bilingualer Kinder aus der ersten Klassenstufe, im Bereich der unteren 2 %.

Der weitaus höhere übersprachliche Gesamtwortschatz konnte in dieser Studie nicht erhoben werden. Es wird deutlich, dass der Wortschatz, der den neu zugewanderten SuS im Unterrichtsmedium zur Verfügung steht, im alltäglichen und fachsprachlichen Bereich noch sehr weit, im Umfang mehrerer Schuljahre, von dem ihrer in Deutschland beschulten Mitschülerinnen und Mitschüler entfernt ist. Gleichzeitig ist einzubeziehen, dass die neu zugewanderten SuS ihr Vorwissen, ihre Bildung, ihre Schulerfahrungen, ihre Kenntnisse aus anderen Sprachen und vieles mehr einsetzen, um am Unterrichtsdiskurs teilzuhaben, und so vieles ausgleichen, dabei aber eben auch große Anstrengungen unternehmen und es einer spezifischen didaktischen Konzeption bedarf.

Die Schreibaufgaben können gelöst werden, die Profilstufe zwischen 1 und 2 mit einigen Werten von 3 entspricht der kurzen Aneignungszeit (Grießhaber, 2009). Methodenkritisch ist anzumerken, dass die Festlegung der Profilstufe auf dem noch sehr instabilen Niveau der Schriftlichkeit wie bei den vorliegenden Texten ein erheblich interpretativer Vorgang ist, der größere Unsicherheiten birgt als bei den meisten bisher untersuchten Texten.

Die folgende Tabelle vergleicht die sieben Probanden, die die vorwiegende Beschulung in der Regelklasse erhalten haben, mit allen anderen Probanden. Es ergeben sich keine signifikanten Unterschiede zu den anderen SuS. Der rezeptive Wortschatz ist marginal signifikant für eine

negative Korrelation; das heißt, SuS in integrativer Beschulung eignen sich die deutsche Sprache ebenso schnell an wie alle anderen SuS, sie verstehen etwas schlechter.

Korrelationen

		0 für Probanden in paralleler Beschulung; 1 für Probanden in integrativer Beschulung
expressiv RW	Pearson-Korrelation	-0,256
	Sig. (2-seitig)	0,188
rezeptiv RW	Pearson-Korrelation	-0,332
	Sig. (2-seitig)	0,084
PA Tulpenbeet	Pearson-Korrelation	-0,109
	Sig. (2-seitig)	0,310
Textumfang TU	Pearson-Korrelation	-0,093
	Sig. (2-seitig)	0,639
MTLD	Pearson-Korrelation	-0,038
	Sig. (2-seitig)	0,877
TTR	Pearson-Korrelation	0,049
	Sig. (2-seitig)	0,843

Tabelle 5: Ergebnisse der Sprachtests und der Schreibaufgabe im Vergleich der SuS mit vorwiegend integrativer (1) versus paralleler (0) Beschulung – Spearman-Korrelationen

Die sprachlichen Leistungen aus den Wortschatztests und der Schreibaufgabe korrelieren hoch, und damit sichern sich die unterschiedlichen Maße zur Bestimmung der Sprachbeherrschung im Deutschen gegenseitig ab.

Korrelationen

		Alter	Kontakt- dauer Schule (Monate)	expressiv RW	rezeptiv RW	PA Tulpen- beet	Textum- fang TU	MTLD	TTR
Alter	Pearson- Korrelation Sig. (2-seitig) N								
Kontakt- dauer Schule (Monate)	Pearson- Korrelation Sig. (2-seitig) N	0,183 0,351 28							
expressiv RW	Pearson- Korrelation Sig. (2-seitig) N	-0,266 0,172 28	0,044 0,822 28						
rezeptiv RW	Pearson- Korrelation Sig. (2-seitig) N	-0,207 0,290 28	0,079 0,689 28	0,740** 0,000 28					
PA Tulpenbeet	Pearson- Korrelation Sig. (2-seitig) N	0,086 0,663 28	0,132 0,504 28	0,761** 0,000 28	0,476* 0,010 28				
Text- umfang TU	Pearson- Korrelation Sig. (2-seitig) N	0,098 0,619 28	0,125 0,526 28	0,590** 0,001 28	0,608** 0,001 28	0,466* 0,012 28			
MTLD	Pearson- Korrelation Sig. (2-seitig) N	-0,018 0,940 19	0,111 0,651 19	0,340 0,154 19	0,175 0,473 19	0,311 0,195 19	-0,015 0,952 19		
TTR	Pearson- Korrelation Sig. (2-seitig) N	-0,119 0,627 19	0,151 0,537 19	0,203 0,405 19	0,063 0,798 19	0,134 0,584 19	-0,499* 0,030 19	0,833** 0,000 19	

* Korrelation ist bei Niveau 0,05 signifikant (zweiseitig) ** Korrelation ist bei Niveau 0,01 signifikant (zweiseitig)

Tabelle 6: Korrelationen der Faktoren Alter, Beschulungsdauer und Ergebnisse in Spracherhebungen

Die Faktoren Alter und Beschulungsdauer wirken sich nicht signifikant aus. Die Stichprobe ist allerdings sehr klein.

Die SuS selbst geben in ihren Interviews nur sehr allgemeine und undifferenzierte Auskünfte über ihre Biografien und mögliche Faktoren für Lernerfolge. Das wird auf den noch begrenzten Wortschatz, aber auch auf die politischen Rahmenbedingungen des für viele SuS noch anhängigen Asylverfahrens zurückgeführt, das auch eine freie Erzählung der eigenen Biografie betreffen kann.

In den Interviews mit den Lehrpersonen⁵ werden vorwiegend deskriptive Darstellungen des Lernverhaltens angesprochen, die Schüler/in A ein schnelles, Schüler/in B ein langsames Lerntempo zuschreiben. Erfolgreiche SuS werden als eigeninitiativ und leistungsmotiviert bzw. *ehrgeizig* beschrieben, und zwar sowohl im eigeninitiativen Zugang zum Lernmaterial als auch im Diskurs, z. B. indem sie Fragen stellen und sich am Unterrichtsdiskurs aktiv beteiligen.

Wenn es Themen der Mathematik sind, die wenig auf komplexer Sprache basieren, also z. B. Algorithmen zum Lösen von quadratischen Gleichungen, beherrscht sie das. Dabei ist sie teilweise auch besser als Regelklassen-Schüler, weil sie Ehrgeiz dafür entwickelt hat.

Als Biografiecluster mit hohem Lernerfolg werden schnell lernende SuS mit bis zur Flucht kontinuierlicher Schulbildung, hoher kommunikativer Kompetenz und einem stark eigeninitiativen Zugriff beschrieben: SuS, die Fragen stellen, zu Hause lernen und sich engagieren. Sie besuchen die Schule regelmäßig, und vor allem, wenn sie noch recht jung sind und daher eine längere Verweildauer in der Schule vor sich haben, sind die Erfolgsaussichten gut.

Die Schüler, die noch jung sind, wenn sie hierherkommen, haben bis zur Klasse 9 Zeit – also bis zu fünf komplette Jahre –, bevor sie die erste Prüfung machen. In dieser Zeit können sie hier in Ruhe Deutsch lernen.

Im Biografiecluster von SuS mit tendenziell langer Verweildauer und geringer Lerngeschwindigkeit werden SuS genannt, die einen geringen und unterbrochenen Schulbesuch hatten, thematisiert als *SLIFE*, Students with Limited or Interrupted Formal Education, als Gruppe mit spezifischen Bedarfen (De Capua & Marshall, 2011). Es liegen entsprechend wenige Erfahrungen im Umgang mit institutionalisierter Bildung vor, was dazu führen kann, dass auch im neuen Schulsystem ein regelmäßiger Schulbesuch nicht erfolgt. Dafür liegen individuell intensive autonome Lernerfahrungen vor. Infolge der unregelmäßigen Beschulungserfahrungen verfügen Lernende dieser Gruppe oft über keine bildungssprachliche Alphabetisierung, sodass ein Transfer auf ein neues Schriftsystem nur in geringem Maße vorgenommen werden kann.

Manche meiner Schüler, die mit 13 Jahren hierhergekommen sind, kommen nun, wenn man die partiellen Etappen der Schullaufbahn zusammenzählt, auf zweieinhalb Jahre Schulsozialisation. Weder diesen noch den Kindern, die in ihrer Herkunftssprache nicht

⁵ Die Interviews wurden hier in konzeptionelle Schriftlichkeit übertragen, um dem Medienwechsel des (mündlich geführten) Interviews in das Medium der Publikation Rechnung zu tragen.

alphabetisiert wurden, kann man einfach Wortschatzlisten Arabisch-Deutsch zur Verfügung stellen, und dann funktioniert das Ganze. Leider nicht.

Durch die hohe Autonomie kann es SLIFE-Kindern und -Jugendlichen gelingen, sich autodidaktisch Schriftlichkeit und Schulwissen anzueignen. Diese SuS sind dann auch in Deutschland schnell Lernende.

Einer meiner Schüler ist hoch motiviert und wird hier wahrscheinlich seinen erweiterten Sekundarabschluss bekommen. In Ghana ging er gar nicht zur Schule, da die Mutter sich das Schulgeld nicht leisten konnte. Alles, was er gelernt hat, hat er sich selbst beigebracht, indem er für andere Kinder, die in der Schule waren, die Hausaufgaben gemacht hat.

Unterrichtliche Wirksamkeit, das Erreichen von Lernzielen und Partizipation im Vergleich vorwiegend paralleler, ausgewogener und vorwiegend integrativer Beschulung

Sowohl die Forschung zu schulischer Qualität bzw. Effektivität als auch Bemühungen um eine Qualitätskontrolle und -sicherung im Schulwesen müssen sich, wenn sie erfolgreich sein sollen, primär auf die Ebene des Unterrichts beziehen – in der Regel auf die Ebene der einzelnen Schulklassen (Ditton, 2000). Welche Ziele setzen sich Lehrpersonen? Wie beurteilen Lehrpersonen die Wirksamkeit des eigenen Handelns?

Die Äußerungen zu Zielen sind von Lehrkräften in Regelklassen global, sie sind damit schwer überprüfbar oder erreichbar:

Mein Anspruch als Lehrerin ist es eigentlich, dass, wenn Schüler neu in die Klasse kommen, ich ihnen Lehrstoff vermittele.

Das Erreichen der Schulabschlüsse ist eines der wichtigsten konkreten Ziele der Lehrkräfte. Gleichzeitig bemerken sie, dass hierfür eine gezielte Abschlussvorbereitung ein Desiderat darstellt.

Für mich ist es wichtig, dass ich irgendwie versuche, jedem Kind den bestmöglichen Abschluss zu ermöglichen. Das kann bei einigen Kindern realistisch der Realschulabschluss sein oder später auch ein über den Zweiten Bildungsweg nachgeholt Abschluss. Aber bei vielen Kindern ist es tatsächlich schon viel wert, wenn sie später mal ihren Hauptschulabschluss schaffen.

Ein Ziel, das immer wieder genannt wird, ist es, die SuS bis zum Schulabschluss zu führen. Dabei werden die Erfolgsaussichten als möglich, schwierig und nicht in allen Fächern erreichbar beurteilt:

Die Schüler sind jetzt in Klasse 9, und nächstes Jahr steht die Abschlussarbeit an. In Deutsch wird es schwierig, da sehe ich überhaupt keine Chance, dass sie irgendwie eine vernünftige Note erreichen. In Englisch sieht bei einigen anders aus, weil schon schulische Vorkenntnisse vorhanden sind oder sie in ihrem Leben außerschulisch viel auch über Englisch gelernt haben – diese haben schon praktische Erfahrung mit der Sprache, und die Chancen auf einen Englisch-Abschluss sind gut. In Mathematik stehen die Chancen noch besser. In meinen Stunden versuche ich, darauf gezielt hinzuarbeiten; das Rechnen ist überhaupt kein Problem, aber die Aufgabenstellung aus dem Text herauszufiltern und das nötige Fachvokabular zu erkennen, macht häufig noch Schwierigkeiten.

Für alle diese Lehrkräfte sind spezifische Weiterentwicklungen ein zentraler Gesichtspunkt, als Desiderat benannt werden rechtzeitig einsetzende Abschlussvorbereitungsmaßnahmen:

Eigentlich müsste man jetzt schon damit anfangen, gezielt zu trainieren, damit die Schüler später mit bestimmten Aufgabenstellungen klarkommen.

Ziele der sozialen Integration werden bei sofortiger Beschulung mit Ortsansässigen nicht grundsätzlich als leicht erreichbar eingeschätzt:

In einer normalen Regelklasse kommt ja die Gruppendynamik in der siebten, achten Klasse richtig in Schwung. Da ist es nicht selbstverständlich, dass jemand, der aus dem Irak neu in die Klasse kommt, von vornherein gut angesehen ist und Unterstützung bekommt. Das gibt es zwar auch, aber dann in der Regel nur von den Mädchen. Wenn in der Klasse jedoch schon relativ viele Kinder mit Migrationshintergrund sind, wird sich erstmal abgegrenzt.

Die Rahmenbedingungen und der Runderlass definieren ja Lernziele durchaus konkret, insbesondere bezogen auf den Sprachstand. Diese Lernziele werden aber selten angesprochen. Der Grund könnte darin liegen, dass sie am GER (Europarat für interkulturelle Zusammenarbeit, 2001) orientiert und damit nicht ohne Weiteres auf schulische Bildungs- und Diagnosezwecke anwendbar sind.

Global wird die Unterrichtswirksamkeit in Sprachlernklassen, also in vorwiegend paralleler Beschulung, im Vergleich zum vorwiegend integrativen Unterricht heterogen eingeschätzt. Lehrpersonen in Sprachlernklassen zeigen sich von ihrem Konzept überzeugt.

Während meiner Tätigkeit als Deutschlehrer hatten wir immer wieder Schüler, die neu zu uns kamen, damals vor allem Schüler aus Russland. Und die konnten teilweise auch überhaupt kein Deutsch, sondern wurden einfach in die Klassen reingesetzt und saßen dort. Wir haben dann eigeninitiativ am Nachmittag Extraunterricht, Förderunterricht und Hausaufgabenhilfe angeboten. Ich fand das immer nicht zufriedenstellend, das muss man doch anders machen, z. B. in einer Extraklasse. Das ist jetzt ja auch der Fall, und das finde ich besser.

Lehrpersonen im ausgewogenen Setting sehen wiederum die Vorteile in ihrem Modell, insbesondere unter sozialen und interkulturellen Gesichtspunkten.

Unser Modell hat den Vorteil, dass die sozialen und kulturellen, aber auch sprachlichen Integrationschancen größer sind, wenn die Schüler auch in der normalen Regelklasse sitzen.

Die gleiche Lehrkraft reflektiert die für die integrative Beschulung notwendigen Voraussetzungen:

Wenn die Schüler aus anderen Schriftsprachräumen kommen, dann müssen sie erstmal Deutsch schreiben lernen, ganz andere Schriftzeichen. Das können sie im Regelunterricht gar nicht einholen, ebenso wenig wie die gesamte Grammatik und den Wortschatz. Diese sprachlichen Grundlagen zu erarbeiten, kann eigentlich nur im Förderunterricht geleistet werden.

Integrative Beschulung ist besonders sinnvoll, wenn die SuS vorher in Sprachlernklassen oder -gruppen sprachlich und interkulturell vorbereitet wurden.

Wir haben einen Schüler, der ist ganz frisch in die Klasse gekommen und war vorher in einer Sprachlernklasse. Bei einem anderen Schüler, der ans Gymnasium gewechselt ist, weiß ich nicht, ob er in der Grundschule in einer Sprachlernklasse war.

Die unterrichtliche Wirksamkeit reflektiert eine Lehrperson in einer Regelklasse mit integrativer Beschulung mit den ortsansässigen SuS kritisch, wenn eine ausreichende sprachliche Vorbereitung nicht vorliegt:

Normal zu unterrichten, fällt häufig schwer. In meiner Klasse habe ich als Klassenlehrerin fünf Kinder, die von einer separaten Lehrerin unterrichtet werden, die sich um ihre Deutschkenntnisse kümmert.

Sie begründet, warum sie ihren eigenen professionellen Ansprüchen nicht genügt: die Beschulung erfolgt als auf Eigenarbeit verengte didaktische Reduktion, im Wesentlichen durch allein zu bearbeitende Materialien, die gelegentlich korrigiert werden. Doch bei mehr als zwei SuS mit Sprachförderbedarf ist auch dieses reduzierte didaktische Vorgehen nicht mehr möglich:

Mein Anspruch ist es, dass ich den Schülern, die in meine Klasse kommen, Lernstoff vermittele. Das kann ich bei diesen Schülern nicht. Ich hatte zunächst zwei Schüler, denen ich Material an die Hand gegeben und gelegentlich korrigiert habe. Diese Förderung ist mir bei fünf Schülern jetzt leider nicht mehr möglich, weil sie sehr unterschiedliche Lernstände haben. Und da bin ich tatsächlich an meine Grenzen gestoßen. Daher sitzen diese Schüler oft den Unterricht nur ab, was ich ganz furchtbar finde.

Die Lehrpersonen vor allem in der Regelklasse weisen auf den Zeitfaktor und die begrenzten Beschulungsmöglichkeiten hin, die eine effektive Beschulung erfordern:

Es wäre schlimm, wenn die Schüler sagen würden: „Ich war vier Jahre in der Regelklasse, meine Schulzeit ist vorbei, und ich spreche nur gebrochen Deutsch, hab's nicht geschafft.“

Die Lernzuwächse werden vor allem als sprachlich und letztlich assoziativ eingeschätzt, wenig fachlich komplex:

Antwort: Der Lernzuwachs ist, dass das etwas mit Biologie zu tun hat, es einen Sinnzusammenhang gibt, stark vereinfacht.

Frage: Würden Sie sagen, damit ist ein Lernziel der 8. Klasse erreicht?

Antwort: Nein, in keinster Weise.

Grundsätzlich wird eine intensive Schuleingangsphase als notwendig erachtet, um einen Lernerfolg herbeizuführen:

Wenn die Schüler es im ersten Jahr nicht gelernt haben, Sprache oder auch Schriftsprache als Bildungsgut zu für sich anzuerkennen, dann werden sie große Schwierigkeiten haben, insgesamt hier klarzukommen. Es stellt sich die Frage, welche Perspektive sie dann überhaupt haben.

Im Rahmen des Begriffspaares von In- und Exklusion wird es möglich, Inklusion als Einschließen von Individuen zu analysieren, die immer auch die Exklusion anderer einbezieht und danach fragt, wer gerade ausgeschlossen wird. Dahinter stellt sich die Frage, ob das scheinbar inkludierende Vorgehen der gemeinsamen Beschulung in seinen kommunikativen Strukturen ebenfalls inklusiv wirkt und den SuS Partizipation und Interaktion ermöglicht oder ob es im Gegenteil exkludierende Funktionen bedient und hervorbringt.

Die Partizipation am Unterrichtsdiskurs in der Regelklasse ist für neu zugewanderte SuS naturgemäß schwierig und von sprachlicher Diversität und individuellem Kommunikationsverhalten der SuS geprägt. Dies kann auch als zu überwindendes Hindernis positiv gedeutet werden:

Es wird immer dann schwierig, wenn es, z. B. in Biologie, um Fachbegriffe geht oder um Fachtexte. Wenn die Texte einfach sind, dann kann der Schüler sie gut verstehen. Zudem hilft es, dass wir in Biologie ja viele Themen haben, mit denen Kinder grundsätzlich etwas anfangen können, also der Hund oder das Skelett des Menschen, mit vielen Bildern dabei. Ich habe allerdings auch festgestellt, dass er Probleme bekommt, wenn die Texte komplizierter werden. Aber grundsätzlich klappt es schon.

In der Sprachlernklasse wird häufig von lebhafter Partizipation berichtet.

Frage: Und wie oft initiieren die Schülerinnen und Schüler eine Kommunikation im Unterricht mit?

Antwort: Da sind sie relativ unbedarft und versuchen auch, sich einzubringen. Wie oft, kann ich nicht sagen. Das geht manchmal sehr schnell, manchmal kann man sie kaum bremsen; und manchmal muss ich einen Impuls geben, damit es weitergeht. Das entscheide ich spontan.

Wir führen das darauf zurück, dass der Unterrichtsdiskurs in Sprachförderklassen sprachlich niederschwelliger ist, dort langsamer und einfacher gesprochen wird und es daher für die Lernenden mehr Verstehenszugänge und Möglichkeiten der Verknüpfung mit der eigenen, noch eingeschränkten Sprachbeherrschung (*proficiency*) gibt.

Eine explizit offene Unterrichtskultur kann jedoch auch in integrativer Beschulung Partizipation befördern, sodass die Lehrperson intensive Steuerungsmöglichkeiten hat.

Frage: Und wie oft initiieren die Schüler dann eine Kommunikation im Unterricht mit Ihnen?

Antwort: Oft genug, fast durchgängig. Am Anfang gibt es immer einen Zeitraum, in dem sie Fragen stellen oder an schon Erlerntes anknüpfen. Das fördere ich ja auch. Sie wissen, dass sie ihre Fragen stellen und ihre Belange einbringen können, und das tun sie auch, je nach Temperament.

Im Fazit lässt sich daher feststellen, dass sich die Lernziele vor allem in der Perspektive auf das Erreichen von Schulabschlüssen konkretisieren. Ein weiteres wichtiges Lernziel ist das Schaffen der mündlichen und schriftlichen Voraussetzungen im Unterrichtsmedium, um am Unterricht partizipieren zu können. Diese Voraussetzungen, so die klare Aussage der befragten Lehrpersonen, erfordern einen Unterricht mit spezifischen Inhalten, die für die SuS, die in Deutschland seit der ersten Klasse beschult werden, keine Lernbedarfe darstellen und daher nicht gemeinsam erarbeitet werden können. Es ist daher wie ein – auf eine anschauliche Formel gebracht – spezifisches Fach „Aneignung des Unterrichtsmediums in Mündlichkeit und Schriftlichkeit“ zu betrachten. Eine unterrichtliche Wirksamkeit wird dann als unbefriedigend erlebt, wenn SuS integrativ beschult werden, die nicht ausreichend auf die Teilhabe am Unterricht vorbereitet werden konnten.

Umgang mit Heterogenität: Mehrsprachigkeit und Binnendifferenzierung

Mehrsprachigkeit im Unterricht:

Englisch als Verkehrssprache und Einbezug der Herkunftssprache

Unter Mitarbeit von Sophia Foeppel, Fidan Tuldari

Da Wissen interpersonal, also durch Kommunikation zu anderen, aufgenommen wird, kommt der Kommunikation eine besonders große Bedeutung zu (García, 2014). Bei mehrsprachigem Unterricht können vorhandene Kompetenzen nutzbar gemacht und lernfördernde Transferstrategien entwickelt werden. Das Ziel der *Near-Nativeness*, also des Ideals des nahezu perfekten Sprechens der Zielsprache, führt leicht zu einem Gefühl von Unzulänglichkeit und Unzufriedenheit bei SuS. Es ist daher als kritisch zu betrachten, und man sollte die Verständigung an sich stärker in den Vordergrund stellen. Ein wichtiger Aspekt von Mehrsprachigkeit im Unterricht ist, dass die Integration der schwächeren SuS gefördert wird und diese stärker zu Wort kommen. Auch stehen die Sprachen nicht miteinander im Wettbewerb und werden als gleichberechtigt angesehen, was somit auch den SuS selbst ein Gefühl von Gleichberechtigung gibt (García, 2013). García merkt an, ein solch informelles und simultanes Sprachlernen sei in Zeiten des Internets für die Kinder natürlicher und würde ohnehin bereits auf nicht schulischer Basis geschehen (ebd.).

Ein nennenswerter, allerdings bis dato nicht erfasster Anteil der SuS, die aktuell neu in das deutsche Bildungssystem kommen, hatte vorher bereits Englisch als Fremdsprachenunterricht, und/oder sie sprechen Englisch als zweite Sprache, z. B. bei Migranten aus Ghana. Die englische Sprache könnte also als Vehikel, Lingua franca oder als Brücke eingesetzt werden. Gleichzeitig verringert sich bei der Verwendung anderer Sprachen die Kontaktzeit (*Time on Task*) mit dem Unterrichtsmedium. Gleichzeitig beherrschen die SuS weitere Sprachen, u. a. weit verbreitete Schriftsprachen wie Arabisch oder Französisch. Wie werden Sprachenkenntnisse der SuS in den verschiedenen Beschulungsformen berücksichtigt und mit einbezogen? Ergeben sich hieraus Vor- oder Nachteile?

Im Englischunterricht zeigte sich in Unterrichtshospitationen, dass in den Sprachlernklassen meist nicht nur Englisch unterrichtet wurde, sondern ein ständiger Transfer zwischen den Sprachen stattfand und neben der englischen auch die deutsche Sprache gefestigt wurde. Es handelt sich hier also teilweise um eine Form von mehrsprachigem Unterricht. Waren die SuS in der Regelklasse im Englischunterricht, so wurde deutlich, dass Sprachlern-SuS hier zu Wort ka-

men, die in anderen Fachstunden aufgrund von Sprachschwierigkeiten nicht aktiv am Unterricht teilnahmen. Dies stützt die These, dass Englisch als Kommunikationsmedium dient und den SuS Sicherheit gibt, wenn sie Deutsch noch nicht gut genug beherrschen. Hier konnten sie sich den deutschen SuS ebenbürtig oder diesen sogar voraus fühlen.

Der Einsatz von Englisch als Verkehrssprache außerhalb des Englischunterrichts ist sehr unterschiedlich an Schulen umgesetzt. An manchen Schulen dürfen die SuS mehrsprachige und zum Teil englisch-deutsche Wörterbücher verwenden, um sich im Unterrichtsgeschehen zurechtzufinden. In solchen Fällen kommt die Sprache nicht aktiv zum Ausdruck, ist aber dennoch vorhanden. Code-Switching ist sowohl im Regelunterricht als auch in der Sprachlernklasse festzustellen, so beobachtet, als z. B. ein Schüler während seines Referats vorrangig auf Deutsch kommunizierte, im anschließenden Gespräch mit Lehrperson und Mitschülerinnen bzw. Mitschülern jedoch häufiger in die englische Sprache wechselte. Während des Referats: John: „So sieht es echt aus, es ist full.“; „Family – äh, Familien mit weniger Männern haben weniger Geld.“ Im anschließenden Gespräch: John zu anderer Schülerin: „How do you know this stuff?“, „Habt ihr keinen stick?“

Es ist festzustellen, dass im Regelunterricht Englisch eher von den SuS genutzt wird, um Lücken zu füllen, wohingegen Lehrkräfte in der Sprachlernklasse oder des Sprechförderkurses Englisch auch teils aktiv als Erklärsprache nutzen. Die englische Sprache wird also punktuell, aber häufig eingesetzt, um Verständnis zu ermöglichen.

Verwendung der Herkunftssprache am Beispiel des Kurdischen

Zu der normativen Vorgabe in der Institution und der Umsetzung in der Praxis haben die SuS differenzierte Vorstellungen.

Frage: Sprecht ihr manchmal Kurdisch?

M: Wir sollen nur Deutsch sprechen!

A: Ja, aber anders lernen wir auch kein Deutsch.

Frage: Sprecht ihr dennoch manchmal Kurdisch?

A: Ja, manchmal.

Beim Zählen und Rechnen ist der Gebrauch der Herkunftssprachen in der Literatur häufig dokumentiert, so wie es auch in der Schule beobachtet werden kann:

*In der Mathematikstunde fällt immer wieder auf, dass die Schüler kontinuierlich auf
Kurdisch zählen.*

Sehr häufig wurde dieser Satz gesagt:

Ez fem nakim! (Das verstehe ich nicht!)

Kro Qedera min. Ez fêm nakim (Mein Schicksal. Ich verstehe es nicht)

Es ist hier der Rückzug in das Eigene, das Konstatieren eines Unverständnisses im inneren Gespräch, eben nicht als Frage bzw. Aufforderung an die Lehrperson oder die Mitschülerinnen und Mitschüler, noch einmal zu erklären, sondern als laute Reflexion. Gerade das innere Gespräch, die Reflexion mit sich selbst, ist ein wichtiger Teil des Lernens, nämlich zu identifizieren, dass ein Problem existiert und welches Problem hier vorliegt. Auch zum Kommentieren von Befindlichkeiten mit sich selbst wird Kurdisch gesprochen.

Rebene, min ne tişteki xwar. (Ich Arme, ich habe noch nichts gegessen.)

Das Kurdische wird genutzt, wenn der Anschluss an die Unterrichtskommunikation nicht mehr gelingt:

Adjektiv çi ye? (Was heißt Adjektiv?)

Als lehrerseitige Reaktionen werden ambivalente und wechselhafte Haltungen sichtbar, die Akzeptanz und die Förderung der Nutzung der Herkunftssprache zeigen und dazu ermutigen, andererseits jedoch auch die entgegengesetzte Reaktion: so wird die Mehrsprachigkeit der SuS dahingehend aufgegriffen, dass die Lehrkräfte Wörterbücher zur Verfügung stellen und das Nutzen ihrer Smartphones zum Übersetzen erlauben. Andererseits wird häufig der Gebrauch der deutschen Sprache eingefordert:

Was hast du gesagt? Kannst du es uns auf Deutsch mitteilen?

Die Reaktion auf mehrsprachige Äußerungen variiert von Schule zu Schule und von Lehrkraft zu Lehrkraft. Dabei zeigt sich in den Interviews mit den Lehrpersonen der Konflikt, einerseits den Gebrauch der Familiensprache zu begrüßen und zu ermöglichen, damit die SuS an ihr vorhandenes Sprachwissen anknüpfen können und sich nicht zu fremd fühlen, und andererseits um die kurze Zeit zu wissen, die für die Aneignung der deutschen Sprache zur Verfügung steht und die dafür maximal und optimal als *Time on Task* für die deutsche Sprache genutzt werden soll.

Die SuS bemerken diese Ambivalenz und ziehen ihrerseits die Schlussfolgerungen, dass der Gebrauch der deutschen Sprache anzustreben ist, der Gebrauch der Herkunftssprache jedoch nicht sanktioniert wird, wie in dem folgenden Beobachtungsprotokoll deutlich wird:

In einer Unterrichtssequenz wurden Gruppentische gebildet. An einem Gruppentisch saßen vier SuS kurdischer Herkunft. Sie nutzten ihre Erstsprache, um sich dadurch eine gewisse Privatsphäre schaffen; es fällt ihnen leichter, sich gegenseitig Aufgaben in ihrer Erstsprache zu erklären. Des Weiteren wechseln die SuS in das Kurdische, wenn sie die Lösungen und Inhalte vergleichen wollen. Doch unmittelbar mit meinem Herantreten an den Gruppentisch wechselten die SuS augenblicklich in das Deutsche und ermahnten sich gegenseitig auf Kurdisch, sie „sollten“ Deutsch sprechen.

Innerhalb der normativ gesetzten Einsprachigkeit war der Einsatz von Mehrsprachigkeit unabdingbar, um schulische Handlungszwecke zu erreichen.

Binnendifferenzierung

Unter Mitarbeit von Carolin Köster

Für Lehrpersonen in Regelklassen stellt sich die Herausforderung, dass bereits die Heterogenität in der Regelklasse erheblich ist, da die Klassenstärke mit ca. 30 SuS groß ist und neben den neu zugewanderten SuS mit Sprachlernbedarf auch die Heterogenität einer Schulklasse berücksichtigt werden muss. Das ist vor allem schwierig an Schulen, bei denen der Anteil an separierter Beschulung nur gering ist und die SuS den Hauptteil der Unterrichtszeit im Klassenverband verbringen:

Es ist sehr heterogen trotz allem, wir haben sämtliche Ethnien vertreten. Das Alter variiert von 13 bis 16; da sind natürlich auch gewisse Sprünge bei einigen, die zweimal wiederholt haben oder dergleichen.

Die Lehrpersonen merken Heterogenität als schulrelevant in Bezug auf Alter, Sprachbeherrschung, soziales Umfeld, ethnische Herkunft, Leistungsniveau, Lernfähigkeit, politische Herkunft und Aufenthaltsstatus an. Diese Kriterien wenden sie auch an, um nach Lerninhalten zu differenzieren.

Wenn Sie Geschichte ansprechen, gibt es natürlich auch Länder, aus denen die Kinder kommen, die nicht bei uns im Lehrplan oder in den Schulbüchern vorkommen. Da

müsste man im Grunde genommen extra gucken und sich selber informieren: Was ist da eigentlich los in diesem Land? Wie läuft es dort? Und bezogen auf die politische Situation dort: Ist das schwierig für den Schüler? Da gibt es viele Fragen, die auch ein bisschen heikel sind.

Die Differenzierung insbesondere der Anforderungen, z. B. als Reduktion auf Kernaussagen, ermöglicht eine Bewältigung der reduzierten Teilaufgabe durch die SuS, was durchaus als Erfolgserlebnis sichtbar wird:

Im Deutschunterricht in bestimmten Bereichen frage ich dann: „Traut ihr euch das zu?“ Einige haben jetzt nach einem Jahr schon ein relativ gutes Niveau erreicht, auf dem sie einen Text lesen und verstehen können und auch schon z. B. eine Kernaussage erkennen oder eine gewisse Aussage formulieren können.

Die gewählten Methoden reichen von einfachen Methoden wie Selbstlernmaterial für das eingeregeltere Lernen mit Feedback, Übersetzungs-Apps und Phasen des Peer-Dolmetschens bis zum konsequenten Einsatz von Lernplänen und Werkstätten. Um den Unterricht methodisch binnendifferenziert zu gestalten, bedarf es einer Auswahl und dementsprechender Aufbereitung des zum Einsatz kommenden Unterrichtsmaterials. Der Aspekt, dass in den meisten untersuchten Sprachlernklassen eine Differenzierung nach dem Sprachniveau vorgenommen wird, führt dazu, dass das aufbereitete Unterrichtsmaterial überwiegend qualitativ differenziert wird. Diese *qualitative Differenzierung* äußert sich durch Einsatz von Arbeitsblättern oder durch heterogen verwendetes Lehrmaterial, das gleichzeitig im Unterricht von verschiedenen SuS-Gruppen bearbeitet wird.

Das methodische Lernen wird gefördert in der Sprachlernklasse, die viele eigene Lehrpläne bekommt. Und wenn dann Vertretungslehrer in die Sprachlernklasse kommen, weil der Kollege oder die Kollegin krank ist, die dort normalerweise unterrichtet, dann wissen sie eigentlich schon: Die Schüler haben einen Plan für ihr Vorankommen, der natürlich unterstützt wird. Aber jeder Schüler weiß eigentlich schon, wie er an die Informationen rankommt.

Im Unterricht konnten alle Sozialformen in allen Beschulungsmodellen beobachtet werden. *Einzelarbeit* kommt häufig bei der Bearbeitung eines Arbeitsblattes oder einer Aufgabe zum Einsatz, um einen individuellen Zugang zum Inhalt zu ermöglichen. Im Zusammenhang mit dem Einsatz kooperativer Lernformen bildet die *Partnerarbeit* die Grundlage. So wird diese Sozialform genutzt, wenn es darum geht, dass stärkere die schwächeren Lerner unterstützen sollen.

Insbesondere offene Unterrichtsformen sind jedoch davon abhängig, welche Vorerfahrungen die neu zugewanderten SuS mit diesen aufweisen.

Kooperatives Lernen: Schüler dazu zu bringen, Dinge gemeinsam zu tun, sich über Dinge abzusprechen, sich gegenseitig zu unterstützen; also möglichst wenig einen lehrerzentrierten Frontalunterricht zu machen. Wobei auch das ein Lernprozess für die Schüler ist, damit umzugehen. Wir haben durchaus auch Phasen gehabt, in denen es darum ging zu sagen: „Ich lasse mich auf die Unterrichtssituation ein, ich halte Regeln ein.“ Das ist dann über bestimmte Phasen auch sehr gelenkt.

Zum Verhältnis von Herkunftssprache, Englisch als Verkehrssprache und Umgebungssprache sind die Unsicherheiten der Lehrpersonen erheblich. Gleichzeitig liegt hier ein Bedarf an Information und Vereinbarung vor, damit den SuS mehr Verlässlichkeit zum Gebrauch ihrer Sprachen gegeben werden kann. Es ist bis zu diesem Zeitpunkt noch ein Desiderat, „Mehrsprachigkeit als Dimension der Bildung und der Gesellschaft zu verankern und die Perspektive auf das Potenzial Mehrsprachiger zu lenken, statt sie nur als Problemfall zu betrachten“ (Ekinci-Kocks & Hoffmann, 2012; S. 13).

Bei den Unterrichtsbeobachtungen fällt ein Spannungsfeld auf: Einerseits reflektieren die Lehrpersonen und die SuS intensiv, wie wichtig sie den Kontakt mit dem Unterrichtsmedium finden, womit sie die deutsche Einsprachigkeit des Unterrichtsdiskurses legitimieren. Gleichzeitig ist es unmöglich, die kommunikativen Handlungsziele in der institutionellen Monolingualität zu erreichen, sodass alle Interaktanten, Lehrpersonen und SuS, die mehrsprachige Kommunikation einbeziehen und multikompetent handeln (Franceschini, 2012). So scheinen hier die Interaktanten in den parallelen wie den integrativen Beschulungsmodellen bereits umzusetzen, was sie in den Aussagen selbst kritisch einordnen, was aber höchst sinnvoll den Umgang mit mehreren Sprachen zeigt: Das Unterrichtsmedium einzusetzen, wo es möglich ist, und zum Erreichen von darin nicht erreichbaren Handlungszielen mehrsprachige Ressourcen aller zu nutzen. Hier ist eigentlich nur noch die institutionelle Legitimierung nachzulegen.

Die Mehrzahl der von uns befragten Schulen nutzen die Lehr-Lernsituationen mit neu zugewanderten SuS für die Weiterentwicklung der Schulqualität. So wird die Binnendifferenzierung systematisch vorangetrieben, wenngleich mit heterogener Komplexität umgesetzt; die Mehrsprachigkeit der SuS findet ihren Eingang in didaktische Situationen; Lehrpersonen bilden sich fort, z. B. durch Beteiligung am Deutschen Sprachdiplom (Montanari, 2016), selbstständig und/oder in Weiterbildungsangeboten; eine individuelle Perspektive auf die SuS wird angelegt und in flexible Beschulung umgesetzt.

V Diskussion

Alle von uns befragten Schulen bieten eine Kombination von Sprachlernen in einer gesonderten Lerngruppe einerseits und Lernen mit allen anderen SuS andererseits an. Anders als in der modellhaften Darstellung schulorganisatorischer Formen für die Beschulung von Seiteneinsteigern in fünf Säulen (Massumi et al., 2015), findet die vorgelegte Studie ein Kontinuum vor, das parallele Beschulungsangebote mit dem Fokus auf Deutsch als Zweitsprache mit integrativen Elementen kombiniert.

Die Ausgestaltung dieses Kontinuums zwischen integrierender und separierender Beschulung ist höchst flexibel und graduell; sie bezieht als Kriterien ein

- die lokalen Ressourcen in den Kollegien an den jeweiligen Schulen;
- die Eigenschaften der zu beschulenden Schülerschaft (u. a. Anzahl, Altersstruktur, Vorkenntnisse);
- individuelle Lernprozesse der SuS;
- Lehrkulturen und Stärken der Lehrpersonen vor Ort;
- den organisatorischen Rahmen des Erlasses für Bildung und Teilhabe, der diese Gestaltungsräume ermöglicht.

Einige Schulen setzen auf ein Klassenkonzept, das durch integrative Angebote in den Pausen und im Nachmittagsbereich ergänzt wird; mit höheren Anteilen der Beschulung mit allen SuS der Schule setzen andere Schulen 4–6 Wochenstunden von Beginn der Beschulung an ein; eine Schule aus der Kohorte setzt den Schwerpunkt von Beginn der Beschulung der neu zugewanderten SuS auf ein regelklassenorientiertes Konzept mit einer geringen Anzahl von acht Sprachlernstunden.

Der Sprachlernunterricht in der parallelen Beschulung ist gekennzeichnet von

- einer verlässlichen, regelmäßigen Struktur;
- spezifisch aus- oder weitergebildeten Lehrpersonen;
- dem Klassenlehrerprinzip;
- kleinen Lerngruppen (deutlich geringer als die Klassengröße);
- hoher Individualität in den Lehr-Lernprozessen;
- großer Freiheit in Lernzielen und Lehrformen;
- hoher Binnendifferenzierung nach Sprachbeherrschung der deutschen Sprache;
- wertschätzendem Einbezug der Mehrsprachigkeit;
- dem Primat der Unterrichtssprache;
- spezifischem Sprachlehr-Lernmaterial mit DaZ/DaF-Ausrichtung.

Für die Umsetzung des integrativen Lernens zeigt sich bei den befragten Lehrpersonen Konsens darüber, dass die Teilhabe am Unterricht aller SuS in engem Zusammenhang mit der notwendigen Sprachbeherrschung in Mündlichkeit und Schriftlichkeit steht und durch sie vorbestimmt wird. Weiterhin besteht bei den Lehrpersonen Konsens darüber, dass die Aneignung der deutschen Sprache nicht vordringlich im Unterricht im Regelklassenverband geleistet werden kann, ohne die Wahrnehmung der eigenen Wirksamkeit der Lehrpersonen erheblich zu beeinträchtigen. Die Sprachlernklassen und -gruppen werden von allen befragten Lehrkräften als positiv und wichtig wahrgenommen. Seitens aller Lehrpersonen ist weiterhin das gemeinsame Ziel der Teilhabe am Unterricht aller SuS unstrittig.

Eine weitere Gemeinsamkeit in den Aussagen aller Befragten besteht in dem durchgängig hoch individualisierten Umgang mit den SuS im Unterricht, den individuellen Aufgabenstellungen und Leistungsanforderungen sowie dem Übergangsmanagement. Dieser Befund geht einher mit Darstellungen in der Literatur, die die Notwendigkeit der auf die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler bezogenen pädagogischen und didaktischen Entscheidungen zeigen (Henrichs, 2016), die durch die hohe Heterogenität der neu zugewanderten SuS, auch mit Blick auf die erforderliche Alphabetisierung, erforderlich wird (Feldmeier, 2016).

Die Beschulungsformen (vorwiegend parallel vs. integrativ) zeigen keinen signifikanten Effekt auf die *sprachlichen Leistungen der SuS* im Wortschatztest und in den geschriebenen Texten. Dies kann damit begründet werden, dass die tägliche *Time on Task* und damit der Input über alle drei Beschulungsmodelle konstant ist und den Schulvormittag umspannt. Ebenfalls konstant waren die Motivation und die Qualifikation der Lehrpersonen als Faktoren für Unterrichtsqualität. Das schließt an Ergebnisse aus einer groß angelegten Evaluationsstudie zur Sprachförderung im frühpädagogischen Bereich an, bei der an 544 Kindern nach zwei Jahren keine Effekte der unterschiedlichen sprachlichen Förderungsformen mehr sichtbar waren, sodass die Kinder sowohl von der Sprachförderung als auch von der Kontaktzeit mit der deutschen Sprache gleichermaßen profitierten (Roos, Polotzek & Schöler, 2010).

Für die *Zufriedenheit aller Lehrkräfte und die Wahrnehmung unterrichtlicher Wirksamkeit* in allen Modellen ist es jedoch entscheidend, dass für die Integration in die Regelklasse die notwendigen sprachlichen Voraussetzungen geschaffen werden und sie davon selbst entlastet sind. Die Partizipation am Unterrichtsdiskurs gelingt in der Sprachlerngruppe oft leichter und interaktiver als in der Beschulung mit autochthonen Peers, was auf die besseren Anschlussmöglichkeiten des Unterrichtsdiskurses an die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden zurück-

geführt wird. Bei einer offenen Moderation des Unterrichtsdiskurses ist aber auch in der gemeinsamen Beschulung mit in Deutschland aufgewachsenen Mitschülerinnen und Mitschülern eine intensive Interaktion und Beteiligung der neu zugewanderten SuS möglich.

Bei der Reflexion der Methoden ist anzumerken, dass die Stichprobengewinnung und -zusammensetzung für eine Pilotstudie zur Untersuchung von Modellen unter guten Bedingungen geeignet ist. Die Wahl der Instrumente für die Sprachstandsüberprüfung, die zur Sicherheit einen im niedrigen Bereich gut differenzierenden Bildbenennungstest mit einer Schreibaufgabe kombiniert, zeigte sich als geradezu überraschend gut geeignet. Die Schreibaufgabe Tulpenbeet konnte von allen SuS bearbeitet werden; sie war motivierend, verständlich, als Textsorte bekannt und lieferte differenziertes Textmaterial für die Analyse. Die Schreibaufgabe ergab eine Variation der Syntaxaneignung mit der Profilanalyse von Grießhaber (2005), die durch mehrere Maße lexikalischer Diversität auf Wortschatzebene korrelativ bestätigt wurde. Weniger aussagekräftig waren die Schülerinterviews, da eine differenzierte Reflexion des eigenen Lernverhaltens und der Lernbedarfe nicht gut erhoben werden konnte. Unklar ist dabei, ob das an dem Sprachvermögen der SuS, an der noch geringen Selbstreflexion des Lernprozesses oder an beiden liegen könnte. Bei der lehrerseitigen Datenerhebung zeigten sich die Interviews und insbesondere die Gruppendiskussionen als differenzierte Vorgehensweisen mit gutem Ertrag.

VI Ausblick

Für den Ausblick erscheinen folgende Fragestellungen besonders wichtig:

Bildung für alle Kinder

Die Beschulung von SuS, die in Erstaufnahmeeinrichtungen wohnen, wird in Niedersachsen bisher nicht im System erfasst. Dies ist eine empfindliche Lücke bei der Umsetzung von Bildung für alle Kinder.

Gestaltungsfreiheit der Schulen

Die Flexibilität der Schulen ist ein wichtiger Erfolgsfaktor, da diese ihre Ressourcen, Rahmenbedingungen, Stärken und Bedarfe kennen. Die von uns beobachteten Schulen kombinieren inkludierende und separierende Beschulung, jeweils angepasst an die Bedarfe der individuellen SuS und der Schule, in gradueller und komplexer Weise in Kombinationen mit separierenden und inkludierenden Unterrichtsanteilen. Hier wäre zu diskutieren, ob für die Wahl der Förderpositionierung (bisher: Fördergruppe oder Sprachlernklasse) den Schulen mehr Flexibilität eingeräumt werden kann oder wie erreicht werden kann, dass Schulen bestehende Freiräume, z. B. im Rahmen der Möglichkeit besonderer Sprachförderkonzepte (s. o.), für sich in größerem Maße entdecken und nutzen.

Verlässliche Sprachlernphase in kleinen Lerngruppen

Eine Eingangsphase intensiven Sprachlernens ist unverzichtbar. Alle von uns befragten Schulen sehen intensive und konzeptionell reflektierte Sprachlerneingangsphasen vor. Gleichzeitig ist eine frühzeitig beginnende Begegnung in der Beschulung mit allen SuS sinnvoll. Für eine effektive Spracheingangsphase sind ausgebildete Lehrpersonen, geeignetes Lehr-Lernmaterial, geeignete Räumlichkeiten, reduzierte Lerngruppengrößen sowie ein hohes Maß an Binnendifferenzierung notwendig. Die bisher vorgesehene Dauer von üblicherweise maximal einem Jahr zeigt sich in unseren Befragungen als angemessen. Aus unserer Sicht sind hierfür vor allem die lokalen Verhältnisse der Schule vor Ort zu sehen, die Ressourcen, die Erfahrungen und Kenntnisse der Lehrpersonen und die spezifische Zusammensetzung der Lehr-Lerngruppe.

Weiterentwicklung von Schule: Binnendifferenzierung, Mehrsprachigkeit

Die Lernziele der Spracheingangsphase sind noch breit angelegt und können spezifischer auf die Aneignung von schulstufenspezifischen Anforderungen (z. B. eigenaktive Partizipation am Unterricht etc.), auf die Alphabetisierung und die Aneignung der deutschen Sprache mit dem Fokus auf Bildungssprache in Mündlichkeit und Schriftlichkeit konzentriert werden. Auf didaktischer Ebene können komplexere Formen der Binnendifferenzierung und innovative didaktische Konzipierungen aus internationalen Kontexten stärker einbezogen werden, um die Chance für die Weiterentwicklung für Schulen zu nutzen. Entsprechende Ansätze sind z. B. in der rezeptiven Mehrsprachigkeit (Rehbein, ten Thije & Verschik, 2011), im Translanguaging (Wei, 2014) und in dem Konzept der Multikompetenz (Franceschini, 2011) aktueller Gegenstand der wissenschaftlichen Diskussionen zur Bildung in diversitären Gesellschaften.

Schulplatz

SuS werden nicht in eine Sprachlernklasse aufgenommen, sondern an einer Schule angemeldet und dann einer Klasse zugewiesen, wie alle anderen SuS auch. Erst dann wird bei Bedarf eine Förderung in einer Sprachlerngruppe vorgenommen. Bisher ist, so unsere Interviewpartner, nicht für alle Schulen gesichert, dass die SuS dort auch langfristig beschult werden können. Hier ist eine nachhaltige Perspektive notwendig.

Flexibler Übergang

Die Schulen setzen bereits jetzt auf ein individuelles, flexibles Übergangsmanagement von der Sprachlernklasse in die Regelklasse mit begleitendem Förderunterricht. Hier ist anzuraten, bestehende Fördermöglichkeiten beizubehalten.

Fächervielfalt für den Übergang

Die befragten Schulen orientieren sich für die Wahl der Fächer, die SuS in der Regelklasse besuchen, an den Stärken der SuS. Eine Empfehlung für spezifische Fächer scheint entbehrlich. Gute Erfahrungen liegen insbesondere vor für Sport, Mathematik (für SuS mit entsprechender Vorbeschulung) sowie für Englisch, falls vorher Englischkenntnisse erworben werden konnten; jedoch sind hier die individuellen Stärken der SuS vorrangig.

Vorsichtiges Übertragen von Aufgaben im Übergang auf Peers

Peers können wichtige Brücken für die Integration darstellen, den Eintritt in die neue Schule erleichtern und niederschwellige Ansprechpartner sein. Damit Peers nicht überfordert werden, muss sehr vorsichtig reflektiert werden, welche Aufgaben Peers übertragen werden können. Sie können keine Lernbegleiter, Dolmetscher oder Assistenzlehrkräfte sein.

Spezifisches Vorbereitungsmodul auf Schulabschlüsse

Während des Übergangs und nach dem Übertritt in die Regelklasse sind intensive begleitende integrative und additive Förderungsmaßnahmen des Spracherwerbs und bei der Erledigung schulischer Aufgaben notwendig; insbesondere ist eine intensive Vorbereitung mit der Perspektive auf Schulabschlüsse anzustreben. Für Letzteres liegen bisher noch keine Strukturen vor.

Die Ergebnisse der Pilotstudie werden auf den Tagungen „Zur Schulsituation neu zugewanderter Kinder und Jugendlicher. Beiträge aus Wissenschaft und Praxis“, Friedrich-Schiller-Universität Jena, November 2017, sowie beim „Workshop für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“, Humboldt-Universität zu Berlin, November 2017, der wissenschaftlichen Fachöffentlichkeit zur Diskussion vorgestellt.

Dank

An dieser Arbeit waren als studentische Forschungsassistenten Simon Boeker, Sophia Foepl, Hanna Johanning, Anastasia Kholoshnaya, Carolin Köster, Bilge Mermertas, Elena Többen und Fidan Tuldari beteiligt (Stiftung Universität Hildesheim). Sara Barth, Sophia Foepl, Hanna Johanning, Carolin Köster, Paula Schimpf, Charlotte Tiltsch und Fidan Tuldari bearbeiteten in studentischen Qualifikationsarbeiten und Prüfungsleistungen einzelne Fragestellungen, auf die im obigen Text Bezug genommen wird.

Sehr herzlich danke ich Roman Abel, Universität Kassel, für die statistische Beratung und Auswertung. Gunter Irmner verdanke ich ein aufmerksames und kompetentes Korrektur.

Die beteiligten Lehrkräfte, Schulleitungen, Koordinatorinnen sowie Schülerinnen und Schüler haben diese Arbeit erst ermöglicht und seien dafür besonders erwähnt.

Elke G. Montanari

Hildesheim, Juni 2017

Literatur

- Ahrenholz, B., Fuchs, I. & Birnbaum, T. (2016). ... dann haben wir natürlich gemerkt der Übergang ist der Knackpunkt ... – Modelle der Beschulung von Seiteneinsteigern in der Praxis. BiSS-Journal, 5
- Ahrenholz, B. & Maak, D. (2013). Zur Situation von SchülerInnen nicht-deutscher Herkunftssprache in Thüringen unter besonderer Berücksichtigung von Seiteneinsteigern. Abschlussbericht zum Projekt „Mehrsprachigkeit an Thüringer Schulen (MaTS)“. Durchgeführt im Auftrag des TMBWK, unter Mitarbeit von Fuchs, I., Hövelbrinks, B., Ricart Brede, J. & Zippe, W. In: <https://www.deutsche-digitale-bibliothek.de/binary/RELGUJX3HZDGDZRZKKFWZI2OULBHMMONH/full/1.pdf>
- Ahrenholz, B., Ohm, U. & Ricart Brede, J. (2017). Das Projekt „Formative Prozessevaluation in der Sekundarstufe. Seiteneinsteiger und Sprache im Fach“ (EVA-Sek). In: Fuchs, I., Jeuk, S. & Knapp, W. (Hgg.), *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse, Seiteneinstieg*. Beiträge zum 11. Workshop „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“. Stuttgart: Fillibach bei Klett
- Albrecht, B., Müller, A. & Wenzel, B. (2015). Sprachbildung für alle. Die neuen Sprachbildungszentren sollten nicht nur Flüchtlingskinder dauerhaft unterstützen. In: http://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/foerderung_von_fluechtlingskindern_niedersaechsischen_schulen/foerderung-von-fluechtlingskindern-136434.html, zuletzt abger. am 30.6.2017
- Cornely Harboe, V. & Mainzer-Murrenhoff, M. (2016). *Bildungssprache von Anfang an?, Unterricht mit neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen: Interdisziplinäre Impulse für DaF/DaZ in der Schule*. Münster: Waxmann
- De Capua, A. & Marshall, H. W. (2011). *Breaking New Ground. Teaching students with limited or interrupted formal education in U.S. secondary schools*. Michigan: Michigan University Press
- Dickopp, K. H. (1982). *Erziehung ausländischer Kinder als pädagogische Herausforderung – das Krefelder Modell*. Düsseldorf: Cornelsen
- Ditton, H. (2000). Qualitätskontrolle und Qualitätssicherung in Schule und Unterricht. Ein Überblick zum Stand der empirischen Forschung. In: *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich; Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. (Vol. 41, S. 73–92). Weinheim: Beltz
- Dunn, L. M. & Dunn, D. M. (2007). *Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT-4)* (4 Hg.). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson
- Ekinci-Kocks, Y. & Hoffmann, L. (2012). Wortschatzarbeit im Blick auf den Schriffterwerb – das Projekt „Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit bei mehrsprachigen Kindern im Übergangsbereich Vorschule–Schule“. In: Grießhaber, W. & Kalkavan, Z. (Hgg.), *Orthographie- und Schriftspracherwerb bei mehrsprachigen Kindern* (S. 213–232). Freiburg: Fillibach
- Europarat für interkulturelle Zusammenarbeit (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt
- Feldmeier, A. (2016). Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler mit Alphabetisierungsbedarf. In: Benholz, C., Magnus F. & Niederhaus, C. (Hgg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen* (S. 339–368). Münster: Waxmann
- Franceschini, R. (2011). *Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View*. The Modern Language Journal, 95 (3), S. 344–355
- Franceschini, R. (2012). Die ‚mehrsprachigsten‘ Bürger Europas. Sprecher von historischen und neuen Minderheitensprachen und ihr Beitrag zur Multikompetenz. In: Eichinger, L. M., Plewnia, A. & Steinle, M. (Hgg.), *Sprache und Integration. Über Mehrsprachigkeit und Migration* (S. 29–53). Tübingen: Narr Verlag
- Frenzel, B., Niederhaus, C., Peschel, C. & Rütter, A.-C. (2016). Besonderheiten des Unterrichtens neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler. In: Benholz, C., Frank, M. & Niederhaus, C. (Hgg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen* (Vol. 16, S. 171–196). Münster: Waxmann

- Gantefort, C. & Roth, H.-J. (2008). *Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FörMig-Instrument ‚Tulpenbeet‘*. In: Klinger, T., Schwippert, K. & Leiblein, B. (Hgg.), *Evaluation im Modellprogramm FörMig* (S. 29–50). Münster: Waxmann
- García, O. (2013). *From diglossia to transglossia: Bilingual and multilingual classrooms in the 21st century*. In: Abello-Contesse, C., Chandler, P. M., López-Jiménez, M. D. et al. (Hgg.), *Bilingual and multilingual education in the 21st century: Building on experience*. Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters
- García, O. (2014). *Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education*. In: Rubdy, R. & Alsagoff, L. (eds.), *The global-local interface, language choice and hybridity* (S. 100–118). Bristol, United Kingdom: Multilingual Matters
- Glück, C. W. (2011). *WWT 6-10. Wortschatz- und Wortfindungstest für 6- bis 10-Jährige*. Göttingen: Hogrefe
- Gogolin, I. (2016). *Sprachliche Bildung, Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache*. In: Jungkamp, B. & John-Ohnesorg, M. (Hgg.), *Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen* (S. 33–37). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Gogolin, I. & Lange, I. (2011). *Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung*. In: Fürstenau, S. & Gomolla, M. (Hgg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107–129). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Grießhaber, W. (2005). *Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: funktionalpragmatische Fundierung der Profilanalyse*. In: <https://spzwww.uni-muenster.de/griesha/pub/tprofilanalyse-azm-05.pdf>, zuletzt abger. am 30.6.2017
- Grießhaber, W. (2009). *L2-Kenntnisse und Literalität in frühen Lernertexten*. In: Ahrenholz, B. (Hg.), *Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. Workshop Kinder mit Migrationshintergrund* (S. 115–136). Freiburg i. Brsg.: Fillibach
- Henrichs, J. (2016). *Individuelle Förderung neu zugewandeter Schülerinnen und Schüler an der Theodor Goldschmidt Realschule – von der Auffangklasse in die Regelklasse*. In: Benholz, C., Frank, M. & Niederhaus, C. (Hgg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen* (Vol. 16, S. 83–92). Münster: Waxmann
- Holling, Y. (2007). *Alphabetisierung neu zugewandeter Jugendlicher im Sekundarbereich: Zur schulischen Situation analphabetischer Seiteneinsteigerinnen und Seiteneinsteiger in einer niedersächsischen Stadt*. Oldenburg: Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg
- Jungkamp, B. & John-Ohnesorg, M. (2016). *Flucht und Schule. Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Karakayali, J., zur Nieden, B., Groß, S., Kahveci, Ç., Güteryüz, T. & Heller, M. (2017). *Die Beschulung neu zugewandeter und geflüchteter Kinder in Berlin. Praxis und Herausforderungen. Ein Projekt des Berliner Instituts für empirische Integrations- und Migrationsforschung (BIM), Humboldt-Universität zu Berlin im Rahmen des Forschungs-Interventions-Clusters „Solidarität im Wandel?“*. Berlin: Das Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung der Humboldt-Universität zu Berlin (BIM)
- Massumi, M., von Dewitz, N., Grießbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. & Altinay, L. (2015). *Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache
- Montanari, E. (2015). *„Weil in Deutschland auch brauchen solche Leute wie ich, viele Sprachen können!“ – sprachliche Handlungsbedarfe von Lernenden in Integrationskursen, Zielsprache Deutsch*, 42 (2)
- Montanari, E. (2016). *Das Deutsche Sprachdiplom für neu zugewanderte Jugendliche im Handlungsmuster des Prüfungsgesprächs*. In: Benholz, C., Magnus, F. & Niederhaus, C. (Hgg.), *Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*, Münster: Waxmann
- Montanari, E., Abel, R., Graßer, B. et al. (2015): *Unterwegs im bilingualen Symbolfeld: russisch-deutschsprachige Schülerinnen und Schüler*. In: Rösch, H. & Webersik, J. (Hgg.), *Deutsch als Zweitsprache. Erwerb und Didaktik. Beiträge zum 10. Workshop: Kinder mit Migrationshintergrund*, Stuttgart: Klett Fillibach

- Rehbein, J. & Romaniuk, O. (2014). *How to check understanding across languages. an introduction into the pragmatic index of language distance (PILaD) usable to measure mutual understanding in receptive multilingualism, illustrated by conversations in Russian, Ukrainian and Polish*. Applied Linguistics Review, 5 (1), S. 131–171
- Rehbein, J., ten Thije, J. D. & Verschik, A. (2011). *Lingua receptiva (LaRa) – remarks on the quintessence of receptive multilingualism*. International Journal of Bilingualism, 16 (3)
- Roos, J., Polotzek, S. & Schöler, H. (2010). *EVAS. Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern. Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm „Sag’ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“. Abschlussbericht. Unmittelbare und längerfristige Wirkungen von Sprachförderungen in Mannheim und Heidelberg*. Stuttgart: Landesstiftung Baden-Württemberg gGmbH
- Treffers-Daller, J. & Korybski, T. (2015). *Using lexical diversity measures to operationalise language dominance in bilinguals*. In: Silva-Corvalan, C. & Treffers-Daller, J. (Hgg.), *Language dominance in bilinguals: issues of measurement and operationalization* (S. 106–123). Cambridge: Cambridge University Press
- UNCRC (1989). *United Nations Convention of the Rights of a Child*. https://downloads.unicef.org.uk/wp-content/uploads/2010/05/UNCRC_united_nations_convention_on_the_rights_of_the_child.pdf?_ga=2.246081154.740552636.1499017819-787962802.1499017819, zuletzt abger. am 30.6.2017
- Wei, L. (2014). *Translanguaging knowledge and identity in complementary classrooms for multilingual minority ethnic children*. Classroom Discourse, 5 (2), S. 158–175

Elke G. Montanari:

Beschulung von neu in das niedersächsische Bildungssystem zugewanderten Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I

Impressum

Autorin: Elke G. Montanari, Stiftung Universität Hildesheim

Lektorat: Gunter Irmeler

Satz und Endlektorat: Correxit | Stefan Foetzki